

Universidade de Lisboa



Las canciones como recurso auténtico en las clases de LE

Márcia Filipa da Silva Marques

Mestrado em ensino de Inglês e Espanhol

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor José Maria Santos Rovira

2020

AGRADECIMENTOS

Embarcar nesta jornada contribuiu para me enriquecer não só ao nível académico como ao nível profissional e pessoal. Não foi uma caminhada fácil, mas foi sem dúvida a mais memorável de todo o que tem sido este meu percurso académico. No que respeita a elaboração deste relatório final, este contribuiu para colocar em papel muitas das aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso, e também para refletir sobre todo o trabalho até aqui realizado.

Por tudo isto, gostaria de agradecer ao Professor José Rovira, por toda a orientação dada ao longo da construção deste relatório, apesar de todas restrições implementadas ao longo do segundo semestre. É igualmente importante agradecer à minha Professora Maria Fondo, ao Professor Thomas Grigg e às minhas professoras cooperantes, por toda a força, encorajamento e motivação na primeira fase da iniciação à prática profissional.

Agradeço também às escolas e turmas que me receberam e me permitiram crescer enquanto futura professora pois esta experiência foi uma constante troca e partilha de conhecimentos.

Finalmente, agradeço aos meus pais por sempre me incentivarem a apostar na minha formação académica. Os conselhos e palavras de motivação contribuíram para que conseguisse chegar orgulhosamente até a esta meta final.

RESUMO

Este relatório contém as minhas impressões reunidas no decorrer do estágio requerido pelo plano de estudos do programa de Mestrado em Ensino na vertente de inglês e espanhol. De este modo, o estágio teve lugar na escola secundária de Mem Martins com uma turma do 11º ano da área de Línguas e Humanidades. As informações apresentadas decorrem de algumas reuniões com a professora cooperante, da aplicação de um questionário, pré-teste e pós-teste e do ensino da unidade didática, o que resultou em 12 aulas de 50 minutos, e 1 para a apresentação e aplicação do questionário. Portanto, não me concentrei apenas em informações objetivas, mas principalmente no que pude inferir do que ali experienciei. O relatório é uma tentativa de estabelecer vínculos entre as informações já obtidas (fornecidas pelos meus professores universitários, a professora cooperante e os resultados de minhas leituras) e as que realizei na escola.

Por tudo isto, o objetivo do trabalho foi focar-me no desenvolvimento das habilidades orais, nunca esquecendo a parte cultural, da escrita e a gramatical, uma vez que elas funcionam como um fragmento da língua e servem como um complemento para sucesso da competência comunicativa. Consequentemente, as destrezas orais foram desenvolvidas adaptando a autenticidade das músicas como estratégia central de todo o processo. O objetivo era dinamizar as aulas através do uso das músicas em virtude de as mesmas fornecerem textos autênticos que são elementos facilitadores do desenvolvimento das competências propostas para o ensino de uma LE.

Palavras-chave: competências; músicas; autenticidade; unidade didática

RESUMEN

Este informe contiene mis impresiones recogidas en el tiempo de prácticas requerido por el plan de estudios del programa del Máster de formación de profesores de inglés y español. De este modo, las prácticas tuvieron lugar en la Escuela Secundaria de Mem Martins con una clase del 11.º año del área de Lenguas y Humanidades. La información presentada deriva de algunas reuniones con la profesora cooperante, de la aplicación de un cuestionario, un pre-test y pos-test y de la enseñanza de la unidad didáctica, lo que, por lo tanto, resultó en 12 lecciones enseñadas de 50 minutos, y 1 de presentación y aplicación del cuestionario. Por lo tanto, no me centré solo en la información objetiva, sino principalmente en lo que podía inferir de lo que he experimentado allí. El informe es un intento de establecer vínculos entre la información ya obtenida (proporcionada por mis profesores de la universidad, por la profesora cooperante y por los resultados de mis lecturas) y la que he realizado en la escuela.

Por todo esto, el objeto del trabajo se centró en el desarrollo de las destrezas orales, no olvidando nunca la parte cultural, escrita y gramatical, una vez que las mismas funcionan como un fragmento de la lengua y sirven como un complemento para el éxito de la competencia comunicativa. Por consiguiente, se desarrollaron destrezas orales adaptando la autenticidad de las canciones como estrategia central de todo el proceso. El objetivo fue dinamizar las clases a través del uso de las canciones en virtud de estas aportaren textos auténticos que son elementos facilitadores del desarrollo de las competencias propuestas para la enseñanza de una LE.

Palabras-clave: competencias; canciones; autenticidad; unidad didáctica.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
1. Introducción.....	1
1.1 Objeto de estudio y objetivos	2
1.2 Principales motivaciones	3
1.3 Estructura del informe	4
2. Encuadramiento teórico	5
2.1 Introducción.....	6
2.2 La educación	7
2.3 Las canciones.....	8
2.4 Las canciones como herramientas pedagógicas	9
2.5 Criterios de selección de las canciones.....	13
2.6 Las canciones como textos auténticos en español	16
2.7 Las canciones en ELE y el enfoque por tareas	18
2.8 Las canciones y sus componentes interculturales.....	19
2.9 Creación de secuencias didácticas	22
2.10 Actividades con canciones en las clases de LE	23
3. Metodología	29
3.1 Las competencias del profesor	30
3.2 Caracterización de los alumnos	34
3.3 La Escuela Secundaria de Mem Martins	36
3.4 Diseño de la unidad didáctica	39
3.5 Metodología adoptada	44

4. Descripción de la intervención didáctica	50
4.1 Planificación general de las clases	51
4.2. Pre-test/ Pos-test	53
4.3 Secuencia didáctica.....	60
4.3.1 Primera Clase – 24 de enero	60
4.3.2 Segunda Clase – 27 de enero	64
4.3.3 Tercera Clase - 28 de enero	65
4.3.4 Cuarta Clase – 29 de enero	67
4.3.5 Quinta Clase - 3 de febrero	73
4.3.6 Sexta, Séptima, y Octava Clases - 4, 5 y 17 de febrero.....	76
4.4 Reflexiones	77
4.4.1 Reflexión – clase de 24 de enero	77
4.4.2 Reflexión - clase de 27 de enero.....	78
4.4.3 Reflexión – clase 28 de enero	79
4.4.4 Reflexión – clase 29 de enero.....	80
4.4.5 Reflexión – clases 3 y 4 de febrero.....	81
4.4.6 Reflexión – clase 5 de febrero	82
4.4.7 Reflexión – clase 10 de febrero	83
4.4.8 Reflexión – clase 17 de febrero	83
4.5 Consideraciones finales	85
4.6 Evaluación	86
5. Análisis de los resultados	90
5.1 Análisis de los resultados obtenidos a través de los elementos evaluativos.....	91
5.1.1 Observación directa	91
5.1.2 Análisis de los resultados de la tarea final.....	92
5.1.3 Análisis de los resultados del pre-test y pos-test	95
6. Conclusiones e implicaciones para el trabajo futuro	101
Apéndices	116
Apéndice 1 – Cuestionario	117
Apéndice 1.2 – Análisis del cuestionario aplicado.....	120
Apéndice 2 - Plan de clases	128

Apéndice 2.1 - Planificación general de las clases	128
Apéndice 2.2 - Plan de clase 24 de enero del 2020	131
Apéndice 2.3 - Plan de clase 27 de enero del 2020	134
Apéndice 2.4 - Plan de clase 28 de enero del 2020	136
Apéndice 2.5 - Plan de clase 29 de enero del 2020	137
Apéndice 2.6 - Plan de clase 3 y 4 de febrero del 2020	141
Apéndice 2.7 - Plan de clase 5 de febrero del 2020	143
Apéndice 2.8 - Plan de clase 10 de febrero del 2020	144
Apéndice 3 - Unidad Didáctica	146
Apéndice 4 – Pre y pos-test	158
Apéndice 4.1 - Corrección del pre-test y pos-test	163
Apéndice 4.2 - Matriz de corrección del pre y pos-test	165
Apéndice 4.4 - Tabla de corrección del Pos-test	168
Apéndice 5 - Tabla de corrección de la tarea final	169
Apéndice 5.1 - Tabla de observaciones de la tarea final	170
Apéndice 5.2 - Matriz de corrección de la tarea final	171
Apéndice 6 - Materiales complementares	173
Apéndice 6.1 – Variedades dialectales en Colombia	174
Apéndice 6.2 – Variedades dialectales en Puerto Rico	176
Apéndice 7 – Los relativos	178
Apéndice 8 – Producción escrita	181
Observaciones finales	182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Primera estrofa de la canción <i>Wheels on the bus</i>	24
Figura 2 - Nivel de competencias de los alumnos del 11.º año	34
Figura 3 - Esquema de la secuencia didáctica	40

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 1	120
Gráfico 2 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 2	120
Gráfico 3 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 3	121
Gráfico 4 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 4	121
Gráfico 5 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 5	122
Gráfico 6 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 6	122
Gráfico 7 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 7	123
Gráfico 8 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 8	123
Gráfico 9 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 9	124
Gráfico 10 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 9.1	124
Gráfico 11 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 10	125
Gráfico 12 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 11	125
Gráfico 13 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 12	126
Gráfico 14 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 13	126
Gráfico 15 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 14	127
Gráfico 16 – análisis de los resultados del pre-test y pos-test	96
Gráfico 17 - Evaluaciones positivas y negativas en el pre-test y pos-test	97

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CLT – Communicative Language Teaching

DGE - Direção Geral da Educação

ELE – Español Lengua Extranjera

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

LM – Lengua Meta

LE – Lengua Extranjera

MCER – Marco Común Europeu de Referencia Para Lenguas

1. Introducción

Este capítulo se centrará en la presentación del informe, intentando establecer una relación entre la visión y la reflexión del trabajo desarrollado en la iniciación a la práctica de enseñanza supervisionada del Máster de formación de profesores de inglés y español. La primera parte contendrá el objeto de estudio que ha sido puesto en práctica con la clase del 11.º año de la escuela secundaria de Mem Martins, así como los objetivos que suelen lograr con la construcción de la unidad didáctica y su respectiva implementación. En la segunda parte explicaré todas las motivaciones que condujeron a la elaboración de la unidad didáctica. Por fin, se expondrá y explicará toda la estructura de este informe.

1.1 Objeto de estudio y objetivos

En el ámbito de la práctica de enseñanza supervisada el objetivo de la intervención didáctica estuvo centrado a enseñanza a través de canciones teniendo en cuenta el carácter auténtico de las mismas. Como ha sido mencionado, la clase con quien se realizó la experimentación fue el 11.º año del curso de Lenguas y Humanidades en la signatura de Español Lengua Extranjera (ELE).

Así, el intento fue crear una secuencia didáctica motivadora a través del uso de canciones de actualidad. De este modo, debido a la elaboración del programa de flexibilidad curricular, el profesor puede y debe elaborar recursos distintos para que los alumnos se mantengan motivados; siempre que sea necesario, el docente debe recorrer a materiales auténticos, adaptados a las necesidades de los alumnos, bien como como a los contextos reales de sus vidas. De este modo, la Dirección General de la Educación¹ refiere:

Este projeto abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo e visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo. (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho)

De facto, las canciones son un recurso motivador para los jóvenes y por eso mi objetivo fue explotar al máximo este recurso y desarrollar todas las competencias con los alumnos, y, desde ya, son muchos los autores que comparten esta teoría, como por ejemplo Gonzalo (2006) defiende que, en el trabajo con canciones, pueden desarrollarse todas las competencias, una vez que, desde la escucha, practicase todas las estrategias que se implican en la comprensión oral (anticipar, seleccionar, inferir). De este modo, el enfoque recayó centrándome en el desarrollo competencia comunicativa. Aunque los profesores de los días de hoy estén preocupados por acercar el lenguaje académico al lenguaje de uso, es necesario tener en consideración que, para lograr una buena comunicación, es

¹ Disponible en: <https://bibliotecadigital.dge.mec.pt/node/66>

imperativo practicar y establecer relaciones con las restantes competencias. Tanto la competencia lectora, escrita y gramatical enriquecen la competencia comunicativa, por eso, mi intento fue maximizar la explotación de las canciones y trabajar todas las competencias con los alumnos. El punto de partida fue desarrollar un método de enseñanza que permitiese crear una atmósfera relajada en la clase a través del uso de canciones de actualidad, que, por ser una herramienta auténtica iría facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Según Santamaría (2000), el empeño y la motivación de los alumnos aumentará así que ellos sientan que tienen libertad, y también la responsabilidad de comentar una canción, y que sus opiniones son relevantes y tenidas en consideración en la dinámica del aula.

1.2 Principales motivaciones

Son muchos los profesores que utilizan las canciones en las clases de Lengua Extranjera (LE), no obstante, no todos valoran la autenticidad que las canciones aportan. Las canciones no solo forman parte de la vida de muchos jóvenes estudiantes como aportan temas de la vida real, rompen fronteras que llevan un poco de su cultura y de su lengua. De ahí, esta es una de las razones más fuertes que me llevaron a implementar las canciones en las clases de LE. Teniendo en consideración que una de las principales dificultades de la clase estaba enteramente relacionada con problemas en la expresión oral, utilizar géneros de canciones que a los alumnos les gustaba, sería un punto clave para hacerlos comunicarse de una forma libre, sin recelos de cometer errores. Así, mi motivación estuvo también centrada en mostrar a los alumnos que, por medio de los textos de las canciones, ellos podían aprender sobre cultura, gramática bien como leer e interpretar textos.

La elección de las canciones como eje central de mi proceso de enseñanza pasó también por una convergencia de gustos, es decir, mis intereses por la música y ritmos latinos se asemejaban con los gustos de los alumnos, lo que fue también una preciosa oportunidad para mí misma, como profesora, al estar motivada a enseñar los alumnos. Teniendo este punto en consideración, es necesario percibir que el profesor también siente deseos, ganas e interés por participar en proyectos de acción relacionados con el desempeño de su trabajo y alineados con los fines de la institución. De acuerdo con Avalos (2011, p. 10) el aprendizaje profesional docente es un proceso complejo que requiere la implicación cognitiva y emocional de los profesores, tanto individual como

colectivamente, la capacidad y disponibilidad para examinar dónde cada uno se encuentra en términos de convicciones y creencias, así como el análisis y la puesta en práctica de alternativas apropiadas para la mejora o el cambio.

1.3 Estructura del informe

Una vez presentado este **primer capítulo**, este informe contiene 5 secciones más. A lo largo de los capítulos se describirá no solo todo el trabajo puesto en práctica con la intervención didáctica, bien como el trabajo hecho hasta llegar a la construcción de esta. La enseñanza supervisada ha sido desarrollada en el ámbito de la unidad curricular de *Iniciación a la Práctica Profesional III* y los capítulos se expondrán de la siguiente forma:

En el **segundo capítulo** se desarrolla el encuadramiento teórico, donde se hará una introducción a la competencia comunicativa y la forma como la misma se enseña en el contexto escolar. Por fin, se justificarán los motivos por los cuales se deben utilizar las canciones en las clases de LE.

El **tercer capítulo** exhibirá, primeramente, una reflexión sobre las competencias del profesor, una vez que estas están conectadas con la metodología utilizada en la implementación didáctica y también con el diseño de la secuencia didáctica. En la última sección, serán presentados la escuela y el grupo meta.

En el **cuarto capítulo**, se hace una presentación de un cuadro que contiene los objetivos de la intervención didáctica, se detallan todos los pasos de las actividades propuestas, se hace una reflexión de las clases enseñadas y, por fin, se comentarán los criterios de evaluación.

En el **quinto capítulo** serán presentados los resultados de los alumnos con respecto a la intervención didáctica, que será complementado con un análisis detallado del aprendizaje de cada alumno con respecto a la tarea final al pre-test y al pos-test.

Por último, en el **sexto capítulo**, se reflexionará sobre el trabajo desarrollado durante mi proceso de enseñanza, dando énfasis a lo que de importante podré importar para mi futura carrera docente y lo que en el futuro se podrá mejorar teniendo en consideración todo lo que he experimentado en este proceso.

2. Encuadramiento teórico

Este capítulo corresponde a la parte teórica de los tópicos tratados en el informe; es, por supuesto, una argumentación teórica que justifica el porqué de la utilización de las canciones en las clases de Español Lengua Extranjera. Dado el carácter auténtico de las canciones, se puede, a través de estas, desarrollar todas las competencias requeridas para el aprendizaje de LE, lo que será comprobado a lo largo de este encuadramiento teórico. Por fin, se expondrá la utilización de las canciones en el contexto escolar donde serán referidos autores que utilizaron las canciones en las clases de LE.

2.1 Introducción

En esta parte de la memoria abordaré el tema del uso de las canciones en las clases de español y sus ventajas. El propósito es llamar la atención sobre cómo las canciones son una buena herramienta pedagógica que conecta directamente con el universo de experiencias emocionales de los alumnos. Las canciones aportan una gran variedad de léxico, estructuras gramaticales y también funcionan como una excelente muestra de cultura de una lengua. Asimismo, mostraré a lo largo de este trabajo que las canciones son riquísimos instrumentos que poseen textos auténticos porque exponen el idioma estudiado de una forma natural, y, por lo tanto, muestran la lengua hablada en el mundo real. Porque la industria musical ha crecido en los últimos años, se han creado muchísimas músicas de buena y de mala calidad, por eso, a la hora de utilizarlas en las clases, los profesores deben tener en cuenta una serie de factores para que no utilicen canciones que no ofrezcan un buen aprovechamiento pedagógico. De ahí, a pesar de su fácil acceso transportar canciones hasta el aula de lengua extranjera no es una tarea fácil para el profesor.

Con respecto a la creación de secuencias didácticas es necesario incluir, hasta cierto punto, los alumnos en el proceso de selección de las canciones para que ellos se sientan responsables por su proceso de aprendizaje. Escuchar canciones en las clases ayuda a expresar sentimientos y a mantener a los alumnos motivados, lo que, por consiguiente, los conducirá a que se sientan más dispuestos a aprender y a comunicarse en lengua extranjera.

2.2 La educación

El concepto y la perspectiva de la educación varía de un individuo a otro y de una época a la otra, como afirma Dias (2009, p.13) “Ao longo da segunda metade do séc. XX, (...) o sistema educativo (...) alcançou progressos e sofreu transformações espetaculares”. Sin embargo, aunque exista una gran diversidad de este concepto, hay puntos que coinciden en las diversas definiciones. Veamos las siguientes definiciones:

La educación es la acción que tomamos sobre las personas que conforman la sociedad, para permitirles de una manera integral, consciente, eficiente y efectiva que les permita formar un valor de los contenidos adquiridos (...) aquellos en vínculo directo con su vida cotidiana, para actuar en consecuentemente desde el proceso educativo asimilado. (Calleja, 2008, p. 109)

La segunda definición refiere que:

La educación, entendida como un proceso de desarrollo de la capacidad intelectual de los niños y los humanos, tiene un significado tan amplio e integral que generalmente no tiene adjetivos. Es un proceso único, casi siempre asociado con la escuela. (Gaspar, 2002, p.173).

Desde el punto de vista de ambos autores, es posible entender el concepto de educación como un proceso de aprendizaje constante, que puede tener lugar, independientemente de la edad del ser humano y el entorno en el que permanece.

Por todas estas razones, podemos concluir que la educación se ve actualmente como un proceso serio y complejo de necesidad básica e intervención profesional². En este documento, surge la reflexión sobre el concepto de educación. La educación es, sin duda, un concepto polisémico, caracterizado por una amplia gama de acciones que tienen la intención de ser aplicadas. Se considera que, si pudiéramos dividir la palabra educación en dos partes, primero tendríamos la formación de personas, la educación de valores, las reglas, entre otras, y luego la educación que implica el conocimiento de conceptos, contenidos, reglas, sociedad, entre otros. Aunque se consideran distintas, estas dos formas no deben separarse, es decir, la educación de valores puede y debe, aliarse con la educación del conocimiento. Lo que parece más notable es que la segunda forma requiere

² Por lo menos parte de ello, es decir, la educación tiene su parte de intervención profesional, por parte de los profesores y también tiene su vertiente familiar, por parte de padres u otros elementos de la familia.

la presencia de un profesional en el campo de la educación, lo que no significa que no pueda interferir con la primera visión descrita anteriormente. El propósito de la educación debe referirse esencialmente a la formación de individuos con pensamiento propio que se vuelvan autónomos y participen en la construcción de un mundo mejor, de modo que, por supuesto, los aspectos a los que se hace referencia en ambos sentidos sean necesarios.

2.3 Las canciones

Si pensamos en las canciones como una herramienta pedagógica podemos inferir que las mismas hacen parte del proceso de educación porque a través de la música es posible adquirir conocimiento de conceptos, contenidos y reglas.

En el mundo que nos rodea la música está presente en las más variadas áreas de nuestras vidas. El protagonismo de las músicas es muy visible en los días de hoy, tanto en anuncios de televisión y de la radio como en películas, centros comerciales, ceremonias, rituales y acontecimientos deportivos. ¿Qué nos viene a nuestra memoria cuando pensamos en la Navidad? Es cierto que pensamos en las familias y en su unificación, según muchas tradiciones y religiones, pero con ella también vienen las canciones que pertenecen a esta época festiva. ¿Quién no asocia la Navidad a una buena canción? Desde hace tiempo que la canción *All I Want For Christmas Is You* de Mariah Carey acompaña muchos ciudadanos a lo largo de sus Navidades. Desde mi punto de vista, la canción es memorable porque ella arrastra memorias de la niñez de muchas generaciones y también porque su mensaje es fuerte, atravesando la idea que lo más importante en la Navidad son las personas y su unión, dejando de parte este nuevo concepto de Navidad como algo comercial, que tiene una fuerte conexión con el consumismo. Con respecto a las personas mayores, quién de ellas no establecerá una conexión entre la Navidad y la notable canción de Andy Williams *It's The Most Wonderful Time Of The Year*, con una voz estupenda que para mí se asemeja a la del Papá Noel que se escuchaba en los dibujos de la tele. Tiffany Jenkins (2014) afirma que:

This is an experience shared by everyone: hear a piece of music from decades later and you are transported back to that particular moment, like stepping into a time machine (...) music evoke emotion, but the sound and

feeling of it, while important, don't necessary define your feelings. A sad song could be associated with a happy time, a happy one with a sad one.

Por todo esto, podemos decir que sin la música nada sería emocional e inmediato, ella nos proporciona ritmo, rimas y a veces aliteración, lo que nos ayuda a desbloquear cierta información con señales. Así, de acuerdo con Tiffany Jenkins (2014), los neurocientíficos analizaron los mecanismos del cerebro relacionado con la memoria y afirman que encontrar una palabra puesta en la música es más fácil para memorizarla, además corroboran que existe una conexión entre la música y la memoria. También Llamas (2006, p. 386) atesta que las canciones son un excelente instrumento pedagógico que conecta simultáneamente con el universo de experiencias emocionales del alumno y con la cultura de la lengua extranjera. Las canciones que se escuchan en clase liberan recuerdos y ayudan a expresar sentimientos, y de esta manera los alumnos se sienten más dispuestos a aprender y a comunicarse en lengua extranjera.

2.4 Las canciones como herramientas pedagógicas

Como oyentes, encontramos en las canciones un mensaje directo y personal, siendo esa la razón por la que las hacemos nuestras, Gil-Toresano (2001, p.41) confiere una explicación efectiva argumentando que las canciones "también tienen una conexión directa con nuestro lado emocional y tienen la capacidad de actuar sobre nuestras emociones". Por todo esto, se va a abrir un espacio para que el alumno aprenda a través de la emoción y el sentimiento, que son poderosísimas herramientas para facilitar el aprendizaje, García (2013, p. 7) comparte la misma teoría garantizando que "se verá la importancia que tienen la emoción y el sentimiento en los procesos cognitivos y cómo a través de la música se puede favorecer y provocar el sentimiento de identificación tanto con su mundo interior como con su propia cultura"

Como ha sido mencionado, por medio de las músicas, los estudiantes pueden identificarse con el mensaje de la letra, y, de esta forma, pueden verlo como parte de su mundo interior. Por consiguiente, cuando algo toca a los estudiantes de un modo personal, no sobran dudas de que esta es una forma eficiente de motivarlos a adquirir el idioma.

Para una justificación más acreditada de como la música motiva a los alumnos, García (2013, p.11) explica que el uso de canciones en el aula es un factor motivador por la presencia de la música o el ritmo que conectan con las zonas sensibles del cerebro. El hemisferio derecho, el que gestiona las emociones, es el mismo que procesa la música. Por consiguiente, Gil-Toresano (2001, p.41) da una explicación efectiva argumentando que las canciones tienen una conexión directa con nuestro plano afectivo y tienen la capacidad de actuar sobre nuestras emociones. Estos aspectos desencadenan la motivación de los estudiantes, lo que puede hacer que logren un mayor éxito en el proceso de aprendizaje. Según Ur (1991), si los estudiantes están motivados, el proceso de aprendizaje se vuelve más fácil y agradable y, en consecuencia, más productivo. Los profesores tienen igualmente un papel importante en este proceso motivador al darles, siempre que sea posible, lo que les gusta, siempre que sea adecuado para la clase.

Son varios los estudiantes que escuchan música del mundo hispanico, y cantantes como Maluma, Rosalía, Bad Bunny y Nicky Jam son actualmente algunos de los nombres más conocidos de la industria de la música contemporánea. Estos cantantes están de moda, por esta razón, escuchar sus canciones en el aula puede proporcionar un compromiso de aprendizaje y interés, lo que conduce también a que los alumnos estén mas motivados.

Por otro lado, Millington (2011, p.136), se refiere a que “las canciones pueden aportar variedad a la rutina diaria del aula. Esta variedad estimula el interés y la atención, lo que puede ayudar a mantener la motivación (...), ayudando así a los alumnos a alcanzar niveles más altos de logro”. Por su vez, Sánchez (2009, p. 9) reflexiona sobre el uso de las canciones en las clases y cree que "el uso de las canciones como herramienta en el aula es esencial para despertar la curiosidad y el interés en el idioma".

Por otra parte, a lo largo de los últimos años se han aportado las canciones para las clases de Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE). Se puede decir que hoy en día en el mundo de la enseñanza de LE las canciones se perciben ya como un input lingüístico y cultural significativo, por eso son concebidas como un poderoso recurso educativo. Además, muchos especialistas afirman que los niños que crecen escuchando música poseen más vocabulario y desarrollan una mayor habilidad para la lectura “Children who are musically trained are better at observing pitch changes in speech and have a better vocabulary and reading ability than children who did not receive music training” (Nature

Reviews Neuroscience, 2010), de este modo, hay una evidencia de que crecer escuchando canciones ayuda a mejorar la adquisición del lenguaje.

Millington (2011, p.136) afirma que “songs can bring variety to the everyday classroom routine. This variety stimulates interest and attention, which can help maintain classroom motivation, thereby helping learners to reach higher levels of achievement”. También Quintanilla (2015, p.10) añade que “la utilización de canciones en la enseñanza de idiomas es algo eficaz para alcanzar un buen ambiente, ya que los alumnos cooperan, se capta su atención e interés, se estimula su imaginación”. Por su vez, Sánchez (2009, p. 9) completa que “el uso de canciones como herramienta dentro de la sala de clases es fundamental para despertar la curiosidad e interés por el idioma”.

Utilizar canciones como herramientas pedagógicas en la práctica docente puede ayudar a los profesores a trabajar varios aspectos y funciones de la lengua, tanto léxicos como gramaticales, fonéticos y culturales. En este mismo sentido, Akhrif (2010, pp.10-12) no se centra sólo en el texto de la canción, sino que apunta las posibilidades de explotación de otros materiales docentes relacionados con la música; los que considero más relevantes son:

1. “A nivel funcional y pragmático podemos señalar que las canciones encierran un mensaje donde hallamos diversas muestras de comunicación, que pueden servirnos para trabajar los distintos recursos lingüísticos asociados a las funciones comunicativas”;
2. “A nivel léxico-semántico, son muchas las canciones que ofrecen textos idóneos para el trabajo de vocabulario específico, familias léxicas, campos semánticos, etc.”.

En consecuencia, las canciones suelen explotar la comprensión auditiva tanto como amplían la adquisición del input en lo que respecta a la componente léxico-semántica. Todavía, es innegable que una de las competencias más desarrolladas al escuchar canciones es la auditiva. De esta forma, para Gil-Toresano (2001, p. 42) es obvio clasificar las actividades con canciones en la clase de lengua como el apartado de desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva. Sin embargo, cuando los profesores eligen una canción como herramienta pedagógica para una clase, no pueden centrarse simplemente en el desarrollo de esta competencia auditiva, una vez que las canciones proporcionan la expansión de otras habilidades, como leer, escribir y hablar. Hay una tendencia a pedirles a los estudiantes que rellenen huecos mientras escuchan una canción, todavía este tipo de actividad solo desarrolla la habilidad de escritura y comprensión

auditiva. Esta es una actividad antigua y tradicional y los docentes deben ir más allá con respecto a las actividades que los profesores pueden trabajar con sus alumnos. Por ejemplo, los alumnos pueden escuchar una canción y les puede ser sugerido que subrayen ciertas estructuras gramaticales para practicar la gramática aprendida en una determinada unidad. Los estudiantes también pueden escuchar solamente una parte de una canción y escribir sobre lo que piensan ser el final. La creatividad de los profesores puede ir más allá de las letras de las músicas y mostrar un videoclip sin sonido, sugiriendo a los estudiantes que imaginen de qué trata la canción y luego es solicitado que presenten sus textos oralmente. Así, se puede deducir que manejar canciones en la clase, puede ser un elemento desencadenador de una mayor facilidad de interacción oral por parte de los alumnos. Otra actividad útil puede basarse en la lectura y la comprensión; el profesor puede buscar letras significativas de canciones y hacer preguntas. Notoriamente, existen diversas actividades que los docentes pueden hacer con sus alumnos desarrollando todas las habilidades. Paquette y Reig (2008, p.230, Quintanilla apud Cofre, 2015, p.10) añaden que "la música actúa como un soporte para leer, escribir, escuchar y hablar, además permite desarrollar la lectura fluida y la escritura progresiva en la niñez", así, dado a su fuerte carácter lúdico, es plausible concluir a través del Nature Reviews Neuroscience (2010) que "music boosts brain power".

Las canciones permiten que los alumnos salgan de los métodos clásicos de las clases tradicionales, donde solamente leen textos, interpretan y hacen ejercicios que en nada les toca en su cotidiano. García (2013, p.9) afirma que "Si nos detenemos en la forma, podemos trabajar la estructura del texto, el léxico, el registro, la rima, aspectos gramaticales, etc, y si lo hacemos en el fondo, podemos ahondar en los aspectos semánticos, la idea central o el mensaje que se transmite, definir la ideología, analizar los aspectos socioculturales (...)"; en otras palabras, es posible trabajar los parámetros requeridos del aprendizaje de la lengua a través de los textos auténticos que las canciones aportan. De esta forma, es posible que los niños aprendan por medio de la diversión, de momentos agradables, y, por eso Llamas (2006, p. 326) corrobora que "(...) se aprende mejor cuando el contenido se practica asociándolo a momentos agradables (...)". Por otro lado, Millington (2011, p. 136) explica que "songs, in particular choral singing, can help to create a relaxed and informal atmosphere that makes the classroom a nonthreatening environment. By reducing anxiety, songs can help increase student interest and motivate them to learn the target language."

Lynch (2005) comparte toda la fundamentación que ha sido expuesta hasta al momento, por eso, él autor escribe un resumen de nueve puntos que justifican las razones para considerar utilizar canciones en el espacio de las clases de LE:

1. contienen lenguaje auténtico o lenguaje natural;
2. existe una variedad de vocabulario nuevo;
3. las canciones son usualmente fáciles de encontrar;
4. pueden ser seleccionadas según las necesidades e intereses de los estudiantes;
5. se puede repasar gramática y aspectos culturales;
6. la duración es fácilmente controlada;
7. los estudiantes pueden ser expuestos a una gran variedad de acentos;
8. la letra de las canciones puede ser usada con relación a temas trascendentales;
9. los estudiantes creen que las canciones son divertidas.

De este modo, Lynch (2005) resume en nueve puntos las buenas razones para que los alumnos aprendan una LE a través de las canciones. A pesar de que las canciones aportan una gran variedad de vocabulario y una gran riqueza cultural es importante destacar el carácter auténtico de los textos. Con esto, Lynch (2005) reflexiona sobre un punto muy debatido entre los profesores y miembros de la educación, que es la idea de que los alumnos deben aprender a comunicar de acuerdo con el lenguaje del mundo real. Si hasta unas décadas atrás los alumnos aprendían una lengua extranjera que estaba alejada del lenguaje del mundo real, hoy en día, la enseñanza se centra en aprender a comunicar con fluidez y de una forma natural. Sin embargo, han sido considerados fuertes motivos por los cuales todos los profesores de LE deberían considerar implementar frecuentemente las canciones en sus clases lo que, solamente será efectivo si el docente, al elegir las canciones, presta atención al contenido del texto que la música abarca, una vez que el mismo deberá ser cuidado lingüísticamente, deberá aportar la mayor diversidad léxica, gramatical y sociocultural a los alumnos. Lo que irá ser expuesto enseguida.

2.5 Criterios de selección de las canciones

El profesor deberá seguir criterios a la hora de elegir las canciones. Hacer que los alumnos escuchen una canción no puede ser un acto despropositado, una vez que el profesor no se puede olvidar del currículo escolar. Así, es necesario contextualizar las canciones al programa que está a enseñar y atender a las necesidades individuales de sus alumnos³. En otras palabras, el profesor está obligado a utilizar una canción que se pueda adaptar al temario del programa escolar que los alumnos frecuentan, así como tiene el deber de examinar si la canción es adecuada para los aprendices, tanto a un nivel léxico, como gramatical y lingüístico. También el profesor puede servirse de una canción en la clase como un intento de superar dificultades reveladas por los alumnos. Si el docente está enseñando el pretérito perfecto, por ejemplo, y los alumnos muestran dificultades en percibir cómo lo ponen en práctica, el profesor, puede, adicionalmente, utilizar una canción que incluya ese tiempo verbal con el intento de que ellos lo perciban de una forma más eficaz. Al observar cómo el mismo es puesto en práctica en una muestra de texto auténtico podrá resultar más sencillo para los alumnos. Asimismo, esta es una forma de emplear canciones en la clase con un propósito de atender a las necesidades individuales de los alumnos, una vez que la metodología de enseñanza moderna enfatiza cada vez más esa misma importancia. Así, responder a las necesidades particulares de los alumnos significa que los profesores, al mismo tiempo, “pueden responder a la heterogeneidad del aula” (Howard y Major, 2015, p. 101), lo que, ni siempre es una tarea que resulta fácil para los docentes debido a la corta duración del año escolar. Aún con respecto a la adaptación de las canciones en las clases de ELE, Santos (1996, p. 415) testifica que aquellos profesores interesados en el uso de la música en el aula deben diseñar sus propias actividades, tareas y unidades didácticas adaptándolas a los niveles, necesidades e intereses de sus propios estudiantes. Así, también Yagüe (2010, p.3) sigue añadiendo la misma idea, reforzando que el profesor debe:

(...) desarrollar una explotación creativa porque no vale cantar por cantar, sino cantar para aprender y el simple hecho de escuchar y cantar las canciones no ofrece a los alumnos recursos suficientes para desarrollar la competencia comunicativa. Se trata de crear una unidad didáctica que cubra los objetivos de aprendizaje y que desarrolle la competencia comunicativa, lingüística y cultural.

Hoy en día, tenemos acceso a una variedad y una gran diversidad de estilos musicales, por eso, cada uno de nosotros elige y selecciona tanto su propio estilo musical,

³ Teoria basada em el *Decreto-Lei nr.55/2018 de 6 de Julho*. Disponible en: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

como la canción que quiere escuchar en función de muchos factores. Por eso, es importante que el profesor elija una canción que les guste a la mayoría de los alumnos y que sea adecuada a sus estilos musicales. Trabajar una canción que a los estudiantes no les gusta, va a crear en la clase un espacio para el rechazo, lo que, por consiguiente, aumentará la falta de interés para que trabajen con ella. Por eso, es recomendable consultarles e incluirles en el proceso de selección de las canciones, porque de esta manera los profesores se aseguran de que los alumnos van a estar motivados e interesados en la explotación de esta. Asimismo, Murphey (1992, p.1415, apud Akhrif, 2010, pp. 21-22) sugiere que los alumnos elijan y propongan su propio material (en este caso canciones) una vez que este factor asume ciertas ventajas que son:

- Lo que los alumnos quieren oír les impacta más;
- Los alumnos se involucran más en la clase y muestran un mayor grado de responsabilidad en el aprendizaje;
- Se ofrece al alumno la posibilidad de manejar criterios de selección.
- El profesor se convierte en un recurso;
- Resulta interesante ver cómo el alumno enseña lo que a él le interesa;
- Hay una mayor interacción, respeto y aproximación mutua entre profesor y alumno;
- Reduce al profesor el tiempo de búsqueda de material.

Con respecto a lo que el autor ha mencionado, cuando el mismo refiere que el profesor se convierte en un recurso, el autor implícitamente afirma que el docente no puede ser visto como el único responsable por el aprendizaje de los alumnos, el profesor debe ser apenas un orientador para los alumnos para que ellos se impliquen en su propio proceso de aprendizaje. Así, es importante que los aprendices sepan sacar el mayor partido de todos los recursos de aprendizaje disponibles (Instituto de Cervantes, 2012).

De este modo, ya se ha comprobado que las canciones son poderosas herramientas de aprendizaje. Sin embargo, es necesario tener determinados cuidados al utilizarlas en las clases. Como consecuencia del crecimiento de la diversidad de la industria musical es necesario saber filtrar lo que es bueno para poner delante de los alumnos y lo que no es de todo recomendable, pues algunos de sus mensajes pueden no estar de acuerdo con el lenguaje utilizado en el mundo real, o, además, pueden no ser adecuadas para el uso académico. Por eso, Millington (2011, p.136) afirma que “(...) some songs have irregular sentence structures that are not typically used in English conversation”. Con todo, es

necesario tener en cuenta que existen estructuras gramaticales informales en las letras de las canciones, que pueden ser utilizadas en las clases una vez que esas son utilizadas en las conversaciones del mundo real, pero eso, se tratará más adelante. Más allá de las mencionadas irregularidades estructurales que pueden poseer las frases de las canciones y que no son de todo recomendables para el espacio del aula, también es imperioso tener en consideración el acento, tiempo y velocidad, tienen que ser adecuadas al nivel en que los aprendices están. Así, al escucharlas, los alumnos se sentirán cómodos y aptos para que exista una comprensión, lo que aumentará su confianza con respecto a su propio proceso de aprendizaje. Al revés, los alumnos se quedarán frustrados y perderán toda su motivación.

2.6 Las canciones como textos auténticos en español

Según Santos (1996, p. 418 ápod Castro 2008, p. 8) “la industria discográfica genera gran cantidad de materiales auténticos que son documentos breves y de fácil explotación bien como aportan una multiplicidad al nivel léxico e idiomático”, ya Akhrif (2010, p.13) afirma que “en las letras de las canciones podemos encontrar un sinfín de recursos expresivos como metáforas, comparaciones, juegos de palabras, hipérboles, personificaciones y otras figuras estilísticas”. Una canción expone igualmente al oyente a una larga muestra de acentos de la lengua hablada en el contexto real, por lo que las canciones son relevantes en el proceso de aprendizaje porque logran ser utilizadas por los alumnos para una observación y entendimiento de los sonidos del español, de la entonación, del ritmo, del acento de las palabras y de las variedades de pronunciación (Akhrif, 2010, p.13). Debido a su utilidad para distinguir las variedades dialectales las canciones son por eso excelentes recursos que explotan la competencia sociolingüística. Con esto, se puede afirmar que a través de las canciones se expone una muestra de lengua muy amplia, lo que permite que los alumnos desarrollen su capacidad de entendimiento de la lengua, bien como los va a ayudar en su interacción oral. De ahí, es importante señalar que las canciones fomentan la comunicación auténtica e el contacto directo con un producto cultural de la lengua y de la sociedad que la produce (Ortiz, 2008, p. 12).

De este modo, escuchar música permite que el alumno, a la hora de comunicar, ya tenga un conocimiento previo tanto al nivel del entendimiento fonético (velocidad,

acentuación y entonación) como al nivel de la producción de ciertos vocablos de la lengua extranjera estudiada. Por otro lado, Coronado González y García González (1994, p. 227) afirman que se en cuanto profesores les damos a los alumnos la posibilidad de cantar, ellos irán desarrollar diversas destrezas y estrategias “tornando-se falantes mais eficientes da língua alvo: memorizam sequências de palavras, apercebem-se de questões fonéticas, como a velocidade, a entoação e a acentuação de alguns vocábulos, e atingem, de forma natural, uma maior fluidez e correção gramatical”. Por supuesto, Ebong y Sabbadini (2006, n.p.) refuerzan que “Songs, and especially the chorus, provide real and ‘catchy’ examples of how whole phrases are pronounced often to the extent that students find it difficult to pick out individual words. The music further emphasizes the ‘flow’ of the words.”

Una vez que las canciones son también ricas al nivel gramatical, trabajarlas en una clase de LE permite que los alumnos vean más allá de las formas gramaticales tradicionales que están acostumbrados a practicar. Aprender gramática a través de métodos tradicionales es sinónimo de memorizar reglas y aplicarlas en ejercicios de los libros previamente organizadas y direccionadas para el grado de los alumnos. No obstante, en una letra de una canción, existe gramática construida de una forma natural, para todo tipo de público y para todos los oyentes de aquella canción. Cuando el cantante creó su canción, su preocupación fue transmitir un mensaje a sus oyentes que obligatoriamente incluye gramática, o sea, el intento no pasa por escribir frases adaptando las formas gramaticales de un libro, sino escribir un mensaje dirigido a un público con una cierta despreocupación por seguir las reglas gramaticales. Asimismo, una canción aporta la gramática que se utiliza en el mundo de afuera, por eso Larraz (2008, Quintanilla apud Cofré, 2015, p.10) señala que las canciones se utilizan para aprender la gramática y el vocabulario de la lengua auténtica y su relación directa con la cultura”.

El lenguaje auténtico no siempre sigue una estructura gramatical exacta y los estudiantes deben ser conscientes de eso. Muchos aprendices están obsesionados con perfeccionar su aprendizaje del idioma y se frustran cuando cometen errores. De acuerdo con el MCER (2002, p. 153) una de las posibles actitudes a tomar con respecto a los errores del aprendiente es que los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse. El MCER (2002) asume de igual forma que los mismos son inevitables y, que, específicamente, los errores son el producto transitorio del desarrollo de la *interlengua*. De este modo, es importante mostrarles, a través de las canciones, que incluso otras personas pueden cometer errores

y fallas en la lengua, por lo que algunas estructuras gramaticales informales pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, el MCER (2002, p. 153) establece una distinción entre errores y faltas afirmando que:

Los **errores** son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las **faltas**, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a un hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias.

Al mostrar a los alumnos un lenguaje auténtico con estructuras gramaticales y lingüísticas informales, los estudiantes adquieren del mismo modo la oportunidad de comparar el lenguaje académico con el informal. Por lo tanto, la decisión de servirse de canciones en las clases como una forma de aprendizaje auténtico ayuda a los estudiantes a desarrollar una mejor comprensión de cómo funciona el lenguaje fuera del aula. En otras palabras, el lenguaje auténtico ayuda a los estudiantes a comprender cómo es la comunicación entre los hablantes del mundo hispanico.

Por lo tanto, la perspectiva de emplear canciones en las clases como una forma de aprendizaje auténtico ayuda a los estudiantes a desarrollar una mejor comprensión sobre el idioma desde su verdadera utilización en el mundo de real, es decir, las canciones son textos auténticos que permiten que los alumnos aprendan a comunicar de acuerdo con el lenguaje del día a día de todos los hablantes de la lengua extranjera. Asimismo, aprender un idioma a través de las canciones establece una unión entre el aprendizaje del idioma al nivel académico y el aprendizaje del idioma a través del habla del mundo real. Por eso, se dice que los materiales auténticos “help students bridge the gap between the classroom and the outside world” (American Institute for research, 2007)

2.7 Las canciones en ELE y el enfoque por tareas

Como ya se ha mencionado, el aprendizaje con canciones favorece el desarrollo de la competencia comunicativa. Para aprender una LE a través de canciones es necesario extender un orden lógico. Mediante la audición, se practican todas las estrategias

implicadas en la comprensión oral (anticipar, seleccionar, formular hipótesis, inferir etc.), características que encajan perfectamente en el enfoque por tareas que tiene como objetivo llegar a una tarea final negociada con los alumnos. El enfoque por tareas fomenta no solo el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula como también mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se especula que los procesos de aprendizaje deben incluir procesos de comunicación (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020). De esta forma, podemos inferir que, si transportar canciones hasta las clases pasa por la programación y realización de actividades a través del proceso de uso, entonces hay condiciones para que se pueda afirmar que este método de aprendizaje está en conexión con el enfoque por tareas. Por eso, las canciones constituyen una unidad de significado completa, ya que al escucharlas somos capaces de interpretar su historia.

2.8 Las canciones y sus componentes interculturales

Con respecto al término “cultura”, puede constatarse que la misma establece efectivamente una relación con la lengua. En el MCER (2002, p. 47)) el alumno no sólo se refiere como aprendiente de lenguas, sino como:

estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas (...) El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad.

Mencionada la capacidad de adquisición del componente intercultural de los alumnos a cuando el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda es importante referir que, a pesar de los avances tecnológicos en el contexto escolar, estos no tuvieron mucha influencia en la forma como la cultura es estudiada y enseñada. Sin embargo, algunos lingüistas han adoptado un enfoque postmodernista en la enseñanza de la cultura; su infancia se centra en la relación del yo con el otro, a partir de una perspectiva descentralizada, en la cual las interacciones con los demás y la realidad social se construye durante la interacción. La misma visión es defendida por el MCER (2002, p.47), al afirmar que:

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales.

De acuerdo con el MCER, al comunicar, el alumno de lengua y cultura extranjera va a movilizar varias capacidades que forman parte de la competencia comunicativa. Esta competencia se compone de tres componentes: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociocultural.

De acuerdo con lo mencionado, si parte de lo que define una cultura es la lengua, podemos deducir que las canciones poseen componentes interculturales. Las músicas cantadas en la lengua española han alcanzado grandes éxitos en los últimos años, especialmente en los EEUU, lo que llevó a la creación de la Academy Recording (1997) y de los Grammys Latinos a partir del año 2000. De este modo las canciones en español traen mucha variedad de ritmos, voces y costumbres de España y de Hispanoamérica.

Si por un lado el mundo sufrió avances a través de la tecnología, del capitalismo y globalización, también los estilos musicales siguieron cambiando. Si antiguamente los grandes músicos como Ricky Martin y Enrique Iglesias tuvieron éxito con sus ritmos latinos y, por su vez, Julio Iglesias, tuvo su distinción en el mundo de la música con sus ritmos clásicos y su estilo romántico, en los últimos años hemos asistido a un cambio de preferencias en lo que respecta al estilo de la música española. Puede constatararse que hoy en día el rap, el hip-hop, el trap y el reggaeton son los estilos musicales muy escuchados por los jóvenes en las plataformas *streaming*. Además, algunos estilos musicales pertenecen a algunas culturas, como "Fado", que representa parte de la cultura portuguesa, y "Funk", que es parte de la cultura brasileña. De ahí, cuando estos estilos se vuelven conocidos en todo el mundo, son propagadores de la cultura.

Análogamente, Llamas (2006, p. 329) afirma que “la música identifica generaciones de diferentes partes del mundo; conecta explícitamente las vivencias y las emociones de personas de una edad semejante y que pertenecen a culturas distantes”. Son muchísimas las canciones que presentan una vasta riqueza cultural. De esta manera, al escuchar una canción española puede darse a conocer, a apreciar y a aceptar la cultura del otro. Por eso, Llamas (2006, p.329) afirma que “la música ayuda a valorizar y prestigiar la cultura del otro”. Las canciones recitan historias, abarcan tradiciones y además pueden representar religiones. Son varios los cantantes que, en sus letras, evocan a Dios, al Señor

o a Santa María, así, a través de sus evocaciones podemos inferir las creencias y la religión de los cantantes. De este modo, Quintanilla (2015, p.10) aprueba que toda esta “información se debe aprovechar en los estudiantes de enseñanza media, no sólo para trabajar aspectos del idioma extranjero, sino para enseñar a los alumnos aspectos de la sociedad que los rodea”. Con esto, Quintanilla intenta explicar que en el proceso de enseñanza a través de canciones se pueden aplicar simultáneamente aspectos socioculturales y lingüísticos. Griffée (1992, pp. 4-5) argumenta seis razones que justifican convenientemente el uso de las canciones en las clases de LE, una de las más importantes está relacionada con el input cultural, así, el autor afirma que “la música es una reflexión del tiempo y del espacio en que es producida (...) cada canción es una cápsula cultural llena de información social, así que llevar a clase una canción es llevar un poco de una cultura”.

De esta forma, comúnmente se piensa que las canciones y sus respectivos videoclips son recursos que pueden utilizarse para propagar una determinada cultura, por eso, las canciones son un excelente recurso para enseñar la cultura del otro. Por supuesto, “Un año más” (En la Puerta del Sol) de Mecano, “Malamente” y “Pienso en tu mirá” de Rosalía son ejemplos de músicas que aportan un gran valor cultural y lo difunden por todo el mundo. Si en la canción de Mecano es tratada la Nochevieja en España, en las canciones de Rosalía se puede asistir a músicas con inspiraciones del flamenco, bien como apropiaciones del folclore español: castañuelas, violones, violines y letras amargueadas. Estos ejemplos tienen como fin comprobar que las músicas reflejan el cotidiano de la vida de las personas, los hábitos y las costumbres de determinadas culturas. Así, M. Gil *et. al* (2002, p.87) añaden que “las canciones constituyen un producto cultural en sí mismo”. Por eso, estos autores han llegado a considerarlas una “literatura de masas” así como un importante vehículo de transmisión de ideologías y creencias.

Por consiguiente, a través de Llamas (2006, p.329) se puede concluir que las canciones son herramientas que aportan una gran diversidad cultural, una vez que las mismas tratan partes de la cultura de un país. Además, la comprensión cultural promueve la comunicación entre personas de diferentes culturas, una vez que ellas nos permiten presentar la riqueza y variedad de nuestra oferta cultural. Las canciones son, por lo tanto, vehículos de divulgación de una determinada cultura para todo el mundo.

Cabe aún resaltar que al trabajar una canción en una clase de LE, sea de español, chino o inglés, los profesores están facilitando las dinámicas de grupo. En una clase

multicultural, las músicas ayudan a los alumnos a percibir y a tener un mayor entendimiento sobre la cultura del otro, lo que, enseñar a nuestros alumnos a aceptar el otro resulta en un gran desafío para el profesor. De este modo, Llamas (2006, p. 329) acredita que “el uso de canciones en clase permite mejorar la dinámica del grupo, y en una clase multicultural, la música es capaz de sensibilizar sobre el valor de las diferencias, realzar la riqueza que produce esa convivencia.”

Por último, es legítimo afirmar que utilizar canciones en las clases de LE ayuda a obtener un mejor entendimiento de la cultura de la lengua meta⁴ y además son un medio de expansión cultural. Por esta razón Shen (2009, p. 88) concluye que “language and music are interwoven in songs to communicate cultural reality in a very unique way”.

2.9 Creación de secuencias didácticas

Al construir una secuencia didáctica no es recomendable que los profesores empleen canciones sin contextualizarlas a los alumnos. Por lo tanto, para obtener un buen aprovechamiento y rentabilización de este recurso, es necesario dividirlo por tres etapas. Así, Jiménez, Martín y Puigdevall (1999, pp.135-137) han propuesto:

- 1- Preaudición: con actividades previas a la audición de la canción sirven para contextualizar el tema y despertar expectación sobre el mismo, transmite un conocimiento relevante del tema y de la lengua;
- 2- Audición: con actividades simultáneas a la audición que sirven para que los alumnos comprendan la intención del mensaje de la canción, es una etapa de descubrimiento de la canción, en que se proporciona una tarea motivadora durante la audición;
- 3- Postaudición: con actividades posteriores a la audición que sirven para expandir el conocimiento de los alumnos mediante debates, elaboración de trabajos escritos, entre otros, que les permite también desarrollar la interacción oral.

⁴ Lengua meta: lengua que constituye el objeto de aprendizaje.

Al seguir estas etapas el profesor está construyendo una unidad didáctica que, al principio, podrá integrar las cuatro destrezas, y así evitará que el foco de la actividad se quede solamente en la comprensión auditiva. De este modo, en la sección de la creación de la unidad didáctica crearé actividades que incluyan las tres fases de preaudición, audición y postaudición proponiendo una contextualización, descubrimiento y expansión del conocimiento a los alumnos. También habrá una cuidada intención de atender a las necesidades de los alumnos y de respetar su currículo, siempre con el foco en tener el máximo de alumnos motivados en todas las actividades.

2.10 Actividades con canciones en las clases de LE

Son muchos los autores y teóricos del proceso educativo que diseñan actividades con base en las canciones, así como los documentos orientadores del proceso de enseñanza que recomiendan la utilización de las canciones. Los mismos defienden que estas son un elemento facilitador del aprendizaje de los alumnos. En el caso específico del MCER (2002, pp. 59-60), remite al uso de materiales originales que permitan explotar la vertiente artística de la cultura estudiada. De ahí, las canciones son referidas como un recurso que cumple los mencionados requisitos:

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (...) y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

- cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc. (MCER, 2002, pp. 59-60)

Con respecto a las planificaciones de clases con canciones, Cameron (1997, p. 347, apud Millington, 2011, p.138) afirma que las tareas para los jóvenes alumnos tienen tres etapas que “once identified, can be analyzed, adapted, and expanded” y observa que “it has been common practice for many years to plan reading activities in three stages:

pre-reading, reading and post-reading”. Con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa y considerando la popular canción para niños *The Wheels on the Bus*, esta será utilizada por Cameron (2001, p. 31, apud Millington, p.138) para ilustrar cómo una canción podría convertirse en una tarea de aprendizaje de idiomas.

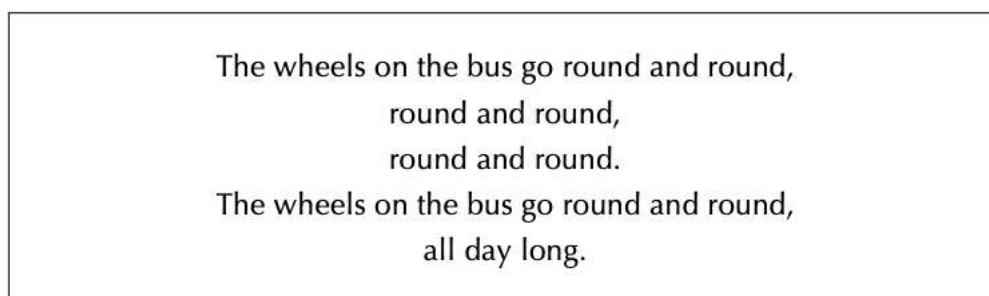


Figura 1 - Primera estrofa de la canción *Wheels on the bus*

De este modo, Cameron (2001, p. 31, apud Millington, p.138) hace una adaptación de la canción al contexto de enseñanza/aprendizaje a través de las tres etapas que nombra como “preparation, core activity, follow up”. Según la autora, hay varias razones por las cuales esta canción podría ser adecuada para el aprendizaje de idiomas. Uno de los motivos dice respecto a la naturaleza de las palabras monosilábicas presentes en la letra de la canción. A pesar de la repetición de las palabras, las frases son cortas con pausas relativamente largas entre cada una y se componen de vocabulario simple. Por consiguiente, veamos cómo la autora hace la planificación a través de las 3 etapas:

En la etapa de preparación (**preparation stage**), el objetivo de la tarea es cantar la canción en la etapa de actividad central (core stage), lo que es útil para activar el vocabulario y formar estructuras básicas de oraciones. Según la autora, esto se puede poner en práctica aplicando varios métodos, pero dependerá de los recursos disponibles para el profesor o de la duración de la clase. Sin embargo, Millington (2011, p. 138) propone una forma de adquirir vocabulario que se basa en la utilización de una imagen de un autobús y formar modelos básicos de oraciones. Por ejemplo, el profesor podría señalar al conductor del autobús y preguntar: "¿Quién es él?" Los estudiantes responden: "Un conductor de autobús". En seguida, el docente luego pregunta: "¿Qué hace el conductor del autobús?" Los estudiantes responden: "El conductor del autobús conduce el autobús". Él podría puntear las ruedas y preguntar: "¿Qué son?" Los estudiantes responden: "Son ruedas" y de ahí seguir haciendo preguntas para que los alumnos contestasen de acuerdo con el vocabulario presentado en la letra de la canción. No

obstante, Millington (2011, pp. 138-139) sugiere que el docente puede pedir a los alumnos que hagan un dibujo. Con todo, independientemente de la actividad elegida, al final de la tarea los alumnos deberán estar listos para cantar la canción en la siguiente etapa.

En la próxima etapa, nombrada etapa central (**core stage**) de manera a involucrar a los estudiantes y maximizar el interés, sería ventajoso cantar la canción varias veces, cada vez variando el ritmo o el volumen y haciendo que los estudiantes realicen acciones y canten juntos. Por ejemplo, el docente podría comenzar pidiéndoles a los alumnos que canten las ruedas (wheels) de la palabra al principio, y que los alumnos hagan un círculo con sus manos. Luego, el profesor podría hacer que los estudiantes giren sus manos de modo a hacer un movimiento de 360 grados al cantar *round and round*. Esta es sin duda una tarea dinámica, que capta el interés y la atención de los alumnos, todavía, desde mi punto de vista, para volverla aún más dinámica, dependiendo del espacio de la clase y el número de alumnos, se podría ponerlos a pie y girándose en círculo, de manos dadas, para representar las ruedas y en la parte de girar (round and round) pedirles que girasen sus manos para representar el movimiento de las ruedas. Como profesora, si la actividad pasase por hacer un dibujo, le pediría que dibujasen de acuerdo con sus realidades, es decir, podría pedirles que dibujasen el autobús que pasa cerca de su escuela, para volver la actividad más real y motivadora.

Con respecto a la etapa última etapa (**follow up stage**), la misma se realiza como un seguimiento del éxito de la etapa central. En esta fase, una vez que los estudiantes han cantado la canción, se les puede pedir que utilicen el vocabulario o las estructuras de las oraciones de la canción. Como sugerencia, la etapa se podría usar para desarrollar tanto la producción escrita, fuese a través de oraciones escritas o actividades para llenar huecos, como para la producción oral, donde el vocabulario aprendido se podría utilizar en un juego de roles situacional.

Esta ha sido una actividad que visa maximizar el potencial de una canción como herramienta de enseñanza y aprendizaje del idioma, esta sugerencia pasa por una utilización creativa de la canción que promueve la motivación de los aprendices. De este modo, Millington (2011, p. 139) comprueba que hay beneficios al usar canciones en el aula, aunque en la mayoría de las veces, las canciones se usan de manera relativamente ineficaz, frecuentemente como actividades entre el aprendizaje.

Para dar seguimiento a los autores que crean propuestas de actividades con canciones en las clases de LE, Yagüe (2010) construye una secuencia didáctica en que se hace una

división por tres etapas: actividad de contextualización, actividad de descubrimiento y de expansión.

En lo que respecta a la **etapa de contextualización**, Yagüe (2010, p. 11) elabora una actividad para activar vocabulario. Él sugiere que se pregunte a los alumnos qué han comido hoy, donde el profesor hace que produzcan el máximo de palabras posibles. Por ejemplo, si los alumnos dicen, “he comido paella”, el profesor pregunta ¿Y qué lleva la paella? Por supuesto, esta es así una actividad que visa el aprendizaje o el entrenamiento de vocabulario a través de una tipología de preguntas abiertas. Esta fase pasa también por una actividad de información sociocultural. Aquí, se pregunta a los alumnos a qué hora creen que desayunan, meriendan y cenan en general los españoles. Mientras los alumnos contestan a las preguntas, se recoge la información en la pizarra. De nuevo, los alumnos pueden practicar vocabulario conocido o adquirir nuevos vocablos. Como forma de aprender nuevos términos, el profesor dice a los alumnos que tiene un poco de hambre y también sed. Esta es una forma de activar el vocabulario *hambre* y *sed*, una vez que después saldrán en la canción. El docente pedirá a los alumnos que le recomienden qué puede comer hoy, los divide en pequeños grupos y les pide que escriban los nombres de los dibujos de comida que aparecen en la hoja. Enseguida, hay una actividad común en que el profesor va enseñando las tarjetas y preguntando qué es. Él pegará las tarjetas en la pizarra y escribe cada palabra debajo de la tarjeta, llamando la atención a los alumnos sobre la ortografía en palabras como helado (con hache), melocotón (acento), etc. Desde el punto de vista pedagógico, esta me parece una buena actividad para introducir una canción y está adaptada a la vida cotidiana tanto del profesor como de los alumnos, lo que los lleva a una participación más activa y para la adquisición de un aprendizaje significativo.

En la etapa de descubrimiento presupone una audición selectiva donde los alumnos escuchan la canción y escriben un listado con las palabras de la pizarra que aparecen en la canción. Seguidamente, cada estudiante compara sus respuestas con las de los miembros de su grupo. Después, el profesor marca en la pizarra las tarjetas que aparecen en la canción y quita aquellas que no aparecen. Luego, se escucha la canción de nuevo, pero ahora los alumnos deben completar la letra y ellos vuelven a comparar sus respuestas con las de los miembros de su grupo. En conjunto con el profesor explica el significado de la canción.

La fase final corresponde a la actividad de expansión. Aquí, cada grupo realiza su propia versión de la canción, poniendo en práctica el vocabulario de la comida y,

seguidamente, cada grupo cantará en voz alta lo que hicieron en conjunto. Después de todas las versiones escuchadas, entre todos se decidirá la versión ganadora y se entregará un premio al grupo ganador. La clase será dividida en dos grupos y todos cantarán la versión karaoke de la canción proyectada en el aula (o leyendo una hoja si no se disponen de los recursos). Los grupos tienen que cantar cada frase de forma salteada.

En todas las actividades propuestas por Yagüe (2010), como hemos observado, el profesor es apenas un guía, que orienta sus alumnos y que tiene una participación menos activa en el proceso de aprendizaje del alumno, pues centra el mismo proceso en el propio trabajo de los estudiantes y en los recursos de que disponen.

Por último, he elegido una actividad⁵ que maximiza el potencial de la canción de Joaquín Sabina con la intención de ampliar los conocimientos culturales de los alumnos. Esta actividad ha sido desarrollada por Ana Rocío Ortiz Pérez de León y da a la actividad el propio nombre de la canción “Pongamos que hablo de Madrid”. Una vez que la actividad propone una actividad para una clase cultural sobre Madrid, la autora toma la oportunidad de trabajar con los alumnos aspectos de la vida de la ciudad.

Como actividad de preaudición, se invita a los estudiantes a compartir lo que saben sobre Madrid (situación geográfica, historia, lugares famosos, equipos de fútbol, etc.) y de qué modo las grandes ciudades suelen tener problemas. Aún en esta fase, es dado a los alumnos la letra de la canción con algunas palabras eliminadas. Los estudiantes tendrán que suponer cuáles son las palabras en falta teniendo en cuenta el contexto de la canción y en su rima.

En lo que respecta a la etapa de audición, la misma suele ser simple, pues los alumnos apenas comprobarán sus respuestas con respecto a las palabras en falta.

En la etapa de postaudición, los alumnos comparten opiniones, confirman predicciones y el profesor distribuye el texto completo de la canción. Son propuestos ejercicios que tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes información general sobre la movida madrileña. Aún en esta fase, después de compartida una segunda versión de esta canción, donde el autor ha cambiado la letra del último párrafo, es sugerido que en caso de que los estudiantes encuentren la canción sin letra la canten, en forma de karaoke. En la fase de postaudición son aun sugeridas actividades como: una entrevista

⁵ Disponible en: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/agosto_01/03082001.htm

al cantante, una interpretación del texto que visa la identificación de determinados elementos en el mapa de Madrid y en la canción y, por fin, es sugerida una división de la clase que visa un debate entre los alumnos, acerca de las ventajas y los inconvenientes de la vida en las grandes ciudades.

Como podemos observar, estos son ejemplos de actividades que se pueden trabajar tanto con niños como con alumnos mayores. De este modo, crear secuencias didácticas auténticas está enteramente dependiente del profesor y de su voluntad de proporcionar actividades diferenciadas a sus alumnos. Este es, de facto, un trabajo que implica el esfuerzo, la creatividad y la dedicación del profesor fuera de su horario de trabajo, pero que visa facilitar su intervención a lo largo de sus clases.

3. Metodología

Este capítulo se dedicará al contexto escolar, más propiamente a aspectos relacionados con la práctica educativa. De este modo, será introducido el papel del profesor, una vez que él es uno de los ejes centrales de todo este proceso. Seguidamente, se describirá la escuela donde tuvo lugar la intervención didáctica, y luego será trazado el perfil de los alumnos del 11.º grado. A continuación, se expondrá el diseño de la unidad didáctica de modo que sean conocidos sus procedimientos, así como los autores que sirvieron de influencia al proceso de elaboración del diseño. En la última sección, se presentarán las metodologías de enseñanza adoptadas que funcionaron como estrategia al éxito del aprendizaje del alumnado.

3.1 Las competencias del profesor

En virtud de la tendencia a la evolución creciente de la sociedad, a lo largo de los años surgen nuevas necesidades de aprendizaje en los segmentos más diversos de la misma, particularmente en la educación. Más que nunca, el profesor del siglo XXI está bajo una enorme presión y tensión social, por lo que es necesario que se actualice, se centre en sus alumnos y que surjan competencias específicas en la construcción de una competencia global en su campo de especialización. De este modo, el docente necesita empíricamente adquirir competencias específicas para intervenir en la enseñanza.

Debido a las múltiples acepciones atribuidas al término “competencia”, este se erige como uno de los más polémicos en la Lingüística y en la Lingüística Aplicada (Silva, 2004, p.7). En una perspectiva etimológica, “competencia” viene del término latino, *competentia*. También en el *Dicionário Online de Português (competência)*, surgen las siguientes definiciones:

1. Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto: recorrer à competência de um especialista. 2. [Jurídico] Atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos. 3. Capacidade de fazer alguma coisa; aptidão. 4. Dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada. 5. Conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos: entrou na faculdade por competência própria. 6. Discordância entre pessoas; conflito, oposição, disputa. 7. [Linguística] Conhecimento inconsciente que faz com que uma pessoa entenda e fale sua própria língua.

A partir del tercer significado, podemos entender que la competencia está relacionada con la capacidad del ser humano de hacer algo, y con respecto a la cuarta definición, podemos entender que esta capacidad debe estar relacionada y aplicada a un trabajo. De esta manera, puedo presentar que cualquier docente necesita adquirir ciertas habilidades y aptitudes para intervenir en la enseñanza. Sin embargo, se argumenta que las “competências do professor estão unidas a diferentes contextos culturais, profissionais e sociais, uma vez que as mesmas deverão ter em consideração as questões da diversidade cultural e o desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2009, p.13).

A través de breves notas, Nóvoa (2009, p.29) explica que en la segunda mitad del siglo XX, se atribuyeron características que definieron el “bom professor”. De ahí, a partir de este momento, la investigación llevó a la consolidación de una trilogía que tuvo un gran éxito: saber (conocimiento), saber hacer (habilidades), saber ser (actitudes), por eso, Nóvoa (2009, p.29) afirma que “foi então nos célebres anos 90 que se foi impondo o agora tratado conceito, *competências*, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas”. En los días de hoy, teniendo en consideración el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁶, es necesario que el profesor adquiera competencias clave diferentes y específicas, ya que se enfrentan a estudiantes exigentes y heterogéneos, desde el punto de vista del aprendizaje (Filho, 2006, p. 12). A la luz de este amplio perfil del alumnado, es esencial que el profesor sepa relacionarse con los estudiantes, y también que pueda aplicar sus metodologías de enseñanza.

La primera competencia fundamental del docente se refiere a la forma en que maneja y organiza las situaciones de aprendizaje. El Instituto de Cervantes (2012, pp. 13-15) en su artículo *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* declara que el profesor es responsable de diagnosticar y satisfacer las necesidades de los estudiantes, explicando que este punto implica que él relaciona el conocimiento que tiene con respecto a sus alumnos, y consecuentemente organiza buenas situaciones de aprendizaje. Por su vez, organizar las referidas situaciones de aprendizaje también implica: promover el uso y la reflexión; planificar secuencias didácticas y administrar el aula. Cabe señalar que este último punto pasa por la promoción de un espacio seguro en el que todos puedan participar y colaborar. Similar a las teorías del Instituto de Cervantes, Perrenoud (2004, p. 25) refiere igualmente la construcción y planificación de dispositivos y secuencias didácticas, lo que implica una articulación de los documentos curriculares del centro y las necesidades de los estudiantes, para promover secuencias motivacionales que faciliten el aprendizaje del alumno. Debe tenerse en cuenta que todas estas secuencias didácticas no excluyen ni descontextualizan la adquisición del conocimiento científico por parte del profesor. Esto significa que, para gestionar, organizar y planificar, el profesor tendrá que adquirir conocimientos previos del llamado programa de estudios. Siguiendo este orden de pensamientos, Lee Shulman (1986, apud Nóvoa, 2009, p.35) aclara que ser profesor “não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso

⁶https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

compreendê-lo em todas as suas dimensões”. Entonces, con todo este proceso de planificación y gestión de contenido, asociamos lo que llama Nóvoa (2009, p. 35) como el “esforço de reelaboração” porque el autor afirma que el conocimiento pertinente no es una mera aplicación práctica de ninguna teoría. En lo que toca a la “Transformação deliberativa” este se refiere a otro concepto que el autor determina para explicar que el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, ya que supone una transformación del conocimiento y requiere una deliberación, es decir, una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales.

Otra competencia del profesor debe estar relacionada con los aspectos relacionales y emocionales, debe saber cómo manejar los sentimientos y las emociones con respecto al desempeño de su trabajo, siempre promoviendo un buen ambiente y estableciendo buenas relaciones con los otros profesores. Dubet (2002, apud Lelis, 2012, p.160) explica que estas habilidades relacionales y emocionales son necesarias en vista de la complejidad del trabajo del profesor ya que maneja las tensiones y los microconflictos en el ámbito escolar. En este panorama, Barrère (2002, apud Lelis 2012, p. 160), enfatiza que las habilidades relacionales y emocionales para dar cuenta de la gestión de la clase se vuelven decisivas para los docentes.

Además de todas estas competencias ya mencionadas, se puede añadir la dimensión personal que cada docente necesita para enseñar. Novoa (2009, p. 30) describe este parámetro como un “tacto pedagógico” que el profesor debe adquirir, explicando que las dimensiones profesionales siempre se cruzarán con las dimensiones personales. Por su vez, estas dimensiones personales están integralmente relacionadas con la competencia moral, ya que el crecimiento de los niños y jóvenes representa el compromiso del profesor e invierte plenamente en lograr este objetivo. (Pintassilgo, 2014, p 335). Por lo tanto, el docente debe participar en la creación de reglas de vida comunes con relación a la disciplina escolar, a las sanciones y a la apreciación del comportamiento. El docente es igualmente responsable por promover la relación pedagógica y la comunicación en el aula, a través de su sentido de responsabilidad, solidaridad y sentido de la justicia. Es esencial que el profesor cumpla con ciertos requisitos en el aula para poder lograr el perfil deseado del estudiante después de abandonar la educación obligatoria, ya que tiene como objetivo convertir a los estudiantes en futuros ciudadanos ejemplares, con una participación activa en asuntos cívicos y democráticos. Así, Viana (1940, p.140, apud Pintassilgo, 2014, p. 335) enfatiza que “o professor deve ser moralmente elegante, impondo a autoridade mais pelo prestígio”.

El núcleo de este tema personal está completamente relacionado con la vocación, ya que se hace más fácil ajustar las dimensiones personales cuando hay una tendencia o predisposición a practicar cualquier profesión. Así, Lima (1936, apud Pintassilgo 2014, p. 337) menciona que “de todas as profissões, a do educador é inegavelmente ambígua dado a sua dualidade de critérios; se por um lado exige boas qualidades, por outro aparenta ser uma das mais perigosas profissões pelas suas funestas consequências, quando esta não é exercida por uma autêntica vocação”.

Relacionado con la dimensión de la vocación y la personalidad también está la dimensión afectiva de la actividad docente, que prácticamente emerge como una competencia natural e intrínseca a la profesión, ya que ser profesor no solo implica gusto y vocación, sino también sensibilidad y pasión. Estas son características fundamentales para lidiar con una audiencia tan vulnerable. Day (2004, pp. 36-37, apud Pintassilgo, 2014, pp. 339-340) afirma que “todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos”. Con la premisa de facilitar la comprensión y la comunicación entre estudiantes y personas de diferentes culturas, el profesor también debe reconocer la dimensión intercultural de la sociedad actual. Por lo tanto, Novoa (2009, p. 31) apela a la competencia social del profesor afirmando que “esta converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ou o jovem transponha as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

En conclusión, el paradigma educativo del siglo XXI requiere que el profesor tenga numerosas competencias para intervenir en el entorno escolar. En todas las competencias analizadas, el profesor revela un papel activo, no solo hacia sus alumnos, sino también hacia todos los órganos pertenecientes a la institución educativa; pasando por las relaciones que establece con otros colegas y terminando con el pensamiento reflexivo que debe adquirir sobre su propia carrera. El profesor es responsable del desarrollo de las competencias de los estudiantes, organizando y evaluando situaciones de aprendizaje, siendo autónomo para administrar sus propios materiales, estableciendo un vínculo entre el plan de estudios del estudiante y el aprendizaje social.

3.2 Caracterización de los alumnos

La mayoría de los alumnos del 11.º año de la clase 4 del curso de Lenguas y Humanidades están inscritos en la asignatura de Español desde hace 5 años. Ellos estudian la lengua desde el 7.º año, lo que, teóricamente corresponde a un nivel B2 de continuación. El documento de la DGE (2018, p.3) de las “Aprendizagens Essenciais⁷” divide los niveles por dominios y afirma:

De acordo com as escalas de proficiência comunicativa definidas pelo Quadro Europeu comum de referência para as línguas (2001 e 2017), e de acordo com o quadro legal vigente, a sequência previsível para o ensino do Espanhol de Continuação no Ensino Secundário de Formação Geral é a seguinte:

ENSINO SECUNDÁRIO - FORMAÇÃO GERAL - CONTINUAÇÃO	11.º
CAV	B2.1
CE	B2.2
IO / IE / PO / PE / (MO / ME)	B1.2

Abreviaturas: CAV - compreensão auditiva e audiovisual; CE - compreensão escrita; IO - interação oral; IE - interação escrita; PO - produção oral; PE - produção escrita.

Figura 2 - Nivel de competencias de los alumnos del 11.º año

En la clase están inscritos 2 alumnos de nacionalidad extranjera, siendo que uno de ellos está en contacto con la lengua española por la primera vez, y el otro frecuenta la asignatura desde el 10.º año. El total de alumnos inscritos corresponde a 18 elementos, de los cuales 11 corresponden al sexo masculino y 7 al femenino. En lo que a la condición social respecta, los alumnos pertenecen a una clase social media-baja.

Las características generales y el perfil de los alumnos fueron, en primera instancia, trazados por la profesora cooperante, que me informó que los alumnos tenían un grado de dificultad superior, en comparación con las restantes clases del 11.º año que estudian español como lengua extranjera. De ahí, ella también me informó que el grupo era muy perezoso, poco trabajador y les gusta mucho conversar con sus compañeros.

⁷ Disponible en :

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_geral_cont.pdf

Tuve la misma impresión cuando empecé con mis practicas. Ir al encuentro de la clase para una pequeña presentación y para que los alumnos rellenasen los cuestionarios (apéndice 1), me dio una percepción sobre su nivel de español y su comportamiento en el ambiente del aula. Durante todas las lecciones, he comprendido que hay alumnos con dificultades muy básicas con respecto a la lengua española. Aún advertida por la profesora cooperante, el hecho no me dejó de sorprender ya que la mayoría de los estudiantes están aprendiendo español desde hace muchos años.

Otro aspecto importante para tener en consideración es que al inicio del año ocurrió un engaño por parte de la escuela en la fijación de los manuales escolares de español del 11.º año. De este modo, cuando la escuela y la profesora detectaron la falta, los alumnos ya habían comprado los manuales que correspondían al nivel A2 de iniciación. No obstante, como la clase presenta dificultades en el aprendizaje de la lengua la profesora decidió mantener los libros y enseñar de acuerdo con los contenidos del manual.

Con respecto al cuestionario, es importante referir que la información recogida corresponde apenas a respuestas de 16 alumnos, una vez que dos de ellos faltaban con alguna frecuencia a las clases. Esta etapa fue fructífera para la comprobación de las necesidades y las preferencias de los alumnos, de modo a justificar el hecho de que la intervención se centrara en las canciones como forma de desarrollo de la expresión/interacción oral. Este pequeño estudio fue igualmente útil para entender el lugar que la música tiene en las vidas de los estudiantes, así como los aspectos que más les gustaba trabajar a lo largo de mi intervención didáctica.



Gráfico 11 – análise do questionário, questão n.º 10

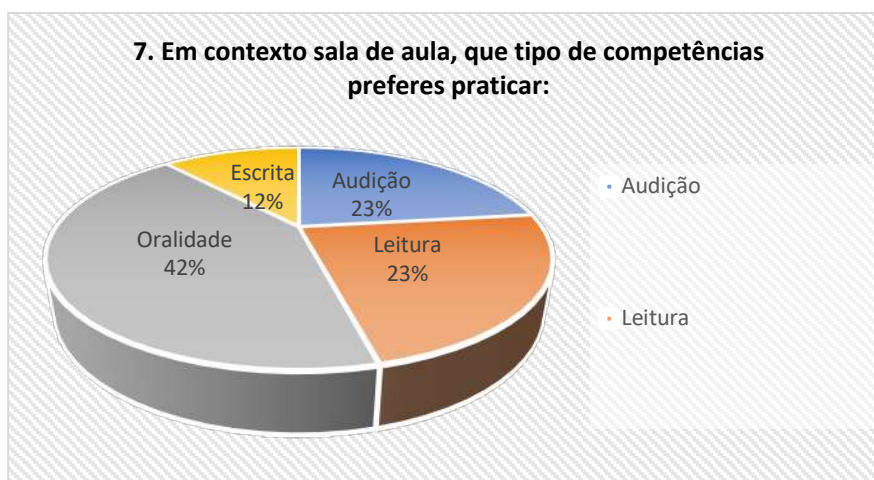


Gráfico 7- análise del cuestionario, cuestión n.º 7

Fue fácil percibir que las canciones hacen parte del cotidiano del alumnado y, por eso, al aplicarlas en el contexto de las clases de español, sería oportuno trabajar con ellos la parte de la oralidad, una vez que era la destreza que a la mayoría les gustaba desarrollar. De este modo, el cuestionario fue una indispensable ayuda en la elaboración de la secuencia didáctica. Su título tuvo por base *A música no espaço sala de aula*. Sin embargo, y una vez que este estaba dividido en dos partes, la primera era destinada a obtención de información personal de los estudiantes, y la segunda las preferencias musicales y la relación entre la música y el español.

3.3 La Escuela Secundaria de Mem Martins

La escuela *Secundária de Mem Martins*, está situada en el poblado municipio de Sintra. Mem Martins pertenece al ayuntamiento de Algueirão – Mem Martins y al distrito de Lisboa.

De acuerdo con la guía de la ciudad, Mem Martins es considerado el pueblo que tiene más población del país, con más de cien mil habitantes. Su historia se remonta a períodos muy remotos, con restos arqueológicos de la prehistoria, como se puede ver en Casal do Choupo o Casal da Cavaleira, y también hay varios vestigios que datan del

período de ocupación romana de la península. Varias investigaciones históricas asocian que su topónimo tiene influencia árabe, supuestamente derivado de "Al-Geirân".

La escuela *Secundária de Mem Martins* es una escuela “agrupada” y, desde 2012, se agregó al “Agrupamento de escolas Maria Alberta Menéres”. Es así una unidad organizacional del sistema educativo de Portugal. La escuela está dotada de órganos propios de administración y gestión, constituida por establecimientos de educación “pré-escolar” y que tienen un proyecto pedagógico común. Así, las escuelas que forman parte del agrupamiento son:

- EB1 Mem Martins no.2, para alumnos del “1.º ciclo do ensino básico”;
- EB1/JI no.1 Serra das Minas, destinada a la enseñanza “pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico” y una unidad de enseñanza estructurada para la educación de niños con perturbación del espectro del autismo (PEA);
- EB2/3 Maria Alberta Menéres, que abarca el “2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico” y dos unidades de enseñanza estructurada para la educación de niños y jóvenes con PEA.

En 1983 fue creada la escuela de Mem Martins a través de la *Portaria no. 907/83* y tuvo su inauguración el 1 de octubre del mismo año⁸. Esta escuela no solo ofrece el currículo regular a los alumnos del 3.º ciclo y del “secundário”, sino también cursos profesionales a los alumnos del “secundário”. Así, para los 10.º 11.º y 12.º años están disponibles las áreas científico-humanísticas y también cursos profesionales que forman parte de un currículo alternativo y orientado al trabajo, tales como técnico de ventas, técnico auxiliar de salud y técnico de diseño gráfico. Los alumnos pueden ingresar en estos cursos a partir del 10.º año de escolaridad. Con ellos, los estudiantes tienen acceso a aprendizajes y así pueden ingresar a trabajos reales, para los cuales ya están previamente preparados. Estos cursos profesionales se crearon para responder por completo a las necesidades específicas de la escuela circundante.

La escuela Secundaria de Mem Martins tiene cinco edificios modernos, denominados por: *A, B, C, D* y edificio de deportes. Todos los edificios son espacios dirigidos a los estudiantes donde están las clases y todos ellos poseen dos pisos. En estas edificaciones hay clases que funcionan como laboratorios experimentales para que los

⁸ Disponible en: https://www.aememmartins.pt/wp-content/uploads/2019/12/PROJ-DE-PROMOÇÃO-E-EDUCAÇÃO-PARA-A-SAÚDE_2019_2020.pdf

alumnos del área científica puedan hacer sus experimentos. El edificio *A* es donde se ubica la biblioteca de la escuela, que es un espacio moderno y muy amplio. Este edificio tiene ordenadores, estanterías llenas de libros, con mesas y sillas confortables para que los estudiantes puedan estudiar tranquilamente y para que tengan a su alcance todas las herramientas para trabajar. Aún en el edificio *A* están situadas las salas de informática, de profesores, del director, la secretaría, el comedor, el bar y los aseos para los profesores. Igualmente denominado por edificio central, en el edificio *A* hay una gran área de recepción donde las personas que no son miembros de la escuela se pueden dirigir.

Alrededor de la escuela hay un gran patio de recreo junto con un gran campo de fútbol y básquetbol. El edificio de deportes es donde los estudiantes tienen clases de educación física para que, al largo de los años de estudio, los mismos tengan el gusto por el deporte y, por las áreas que de él pueden seguir en el futuro académico.

El proyecto educativo del agrupamiento se basa en alcanzar metas con base en el principio de la unión de todos los miembros de las escuelas. Para el agrupamiento la reflexión es también un elemento importante para mejorar el futuro, cuando necesario, y para redefinir la orientación, estando siempre de acuerdo con la evolución de la realidad en la operan, el contexto cultural, social y económico.

El proyecto educativo permitirá que el grupo se ajuste permanentemente entre la situación actual y el futuro deseado. En una visión pedagógica, educativa y organizativa del Grupo, el proyecto educativo se basa en los cuatro pilares de la Educación para el siglo XXI, que son constituidos por: (i) aprender a saber, (ii) aprender a hacer, (iii) aprender a ser y (iv) aprenden a vivir juntos. Estos cuatro pilares, juntos, constituirán los instrumentos para promover el desarrollo de la personalidad y la ciudadanía democrática. En ellos se pueden reconocer la formación personal para la autonomía ética y responsable, el conocimiento y juicio crítico, empatía y comunicación, así como formación social para la elección y decisión, cooperación, intervención y compromiso.

La dinámica interactiva entre los primeros tres pilares dará como resultado un cuarto pilar de estructuración: aprender a vivir juntos.

En resumen, y en vista de este marco educativo, el intento pasa por el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para que los sujetos e instituciones puedan avanzar hacia el paradigma de aprender a aprender.⁹

⁹ Disponible en: https://www.aememmartins.pt/wp-content/uploads/2019/12/PROJ-DE-PROMOÇÃO-E-EDUCAÇÃO-PARA-A-SAÚDE_2019_2020.pdf

3.4 Diseño de la unidad didáctica

Al considerar el trabajo docente, hay tres aspectos que debemos tener en cuenta: competencia científica, competencia didáctica y el componente humano-social. Aunque se consideren inseparables, creemos que la verdadera esencia de su trabajo está en el componente humano-social. Es importante que los docentes demuestren competencia científica para transmitir contenidos válidos; sin embargo, teniendo en cuenta el microcosmos escolar, están obligados a adaptar su componente didáctico y enfatizar el componente humano-social, a favor de su logro profesional y el éxito de los estudiantes. Por eso, Costa-Hübes y Baumgärtner afirman:

O modo como ensinamos, as nossas ações na sala de aula são afetadas ideologicamente, pois a forma como concebemos o ensino de língua, as escolhas que fazemos em relação a materiais e métodos podem contribuir para a formação de homens críticos, ou de homens alienados, tendo em vista que as mesmas estão, inevitavelmente, apoiadas em concepções de homem, de sociedade, de linguagem, as quais incorporamos ao longo de nossa constituição sócio-histórica.” (In. AMOP, 2007, p. 13)

De ahí, esta parte corresponde al intento de reflexionar sobre formas para transponer la teoría a la práctica, a través de presupuestos teóricos relacionados con el proceso de enseñanza. Como resultado, el diseño fue construido no solo con base en el histórico de los conocimientos previos del alumnado como en la función humano-social. Se construyeron, por tanto, un conjunto de actividades planeadas para enseñar un determinado contenido, con el objetivo de que los estudiantes alcanzasen el aprendizaje. De este modo, el contenido decía respecto a las actividades de ocio y el objetivo sería enseñarlo a los alumnos a través de las canciones.

La perspectiva bakhtiniana defiende que la lengua es social y que está presente tanto en textos orales como escritos; de ahí, es legítimo trabajar a partir de géneros textuales. También mi secuencia didáctica siguió los principios de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 97) que en este caso afirman que la “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral, ou escrito”; como resultado, Dolz y Scheneulwy (2004) preconizan un esquema

nombrado como “Estudo de Genebra” donde representan el proceso que el trabajo sigue en lo que respecta a la construcción de la secuencia didáctica.

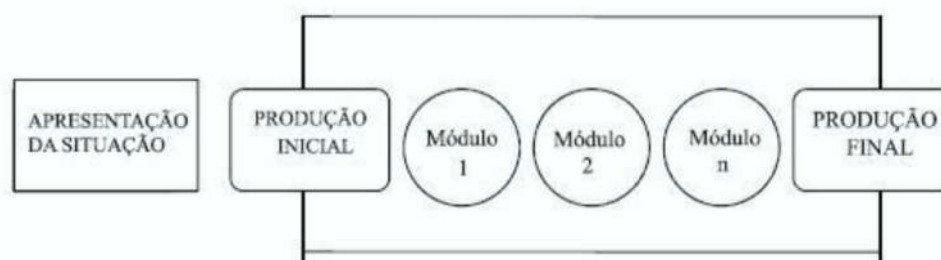


Figura 3 – Esquema de la secuencia didáctica (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98)

Como se puede observar en el respectivo esquema, Dolz y Scheneulwy (2004) hacen una introducción a través de la presentación de la situación; esta pasa por dar a conocer a los alumnos el contenido que él va a trabajar y cuál es su importancia, aún en esta etapa, el alumno debe ser expuesto al proyecto colectivo que les da la información del genero tratado.

En lo que respecta a la primera producción, la misma puede ser simplificada para la clase y debe contener una evaluación formativa que defina los puntos en los que el profesor va a tener una mayor intervención. Esta parte favorece el proceso de aprendizaje una vez que permite que el profesor construya sus materiales de acuerdo con las necesidades reales de sus alumnos.

La evaluación formativa es un proceso también desarrollado a lo largo del planteamiento de los módulos, donde en esta etapa serán también presentados los problemas a tratar, tales como: el contexto de producción que representa la situación de comunicación; los contenidos temáticos que dicen respecto a la elaboración de contenidos; la construcción composicional que es el planteamiento de texto, y, por fin, el estilo, que dice respecto a la realización de texto. Aún con respecto a la proyección de los módulos, los mismos deben variar en las actividades y ejercicios, es decir, los mismos deben incluir actividades de observación y de análisis de textos, tareas simplificadas de producción de textos y elaboración de un lenguaje común.

Por fin, en la producción final, el alumnado pondrá en práctica lo que aprendió al recorrer los módulos, lo que permitirá al profesor realizar una evaluación sumativa.

Analizado el esquema la secuencia didáctica (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98) y pasando para un estado de reconocimiento del carácter social del lenguaje, bien como

los componentes sociales de la lengua que los textos adquieren, no hay dudas de que el concepto de texto más fehaciente es lo que Bronckart llama de “(...) toda a unidade de produção de linguagem, situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (Bronckart, 2003, p. 75). Por eso, los textos de las canciones fueron elegidos para un trabajo de enseñanza, por lo que, constituyeron un punto de partida para la comunicación pues la “apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 2003, p.103), bien como para la apropiación lingüística, oral, escrita y lectura.

Cuanto a los géneros textuales, los mismos se refieren como partes integrantes de los principios de Dolz y los entendemos como el cuento, la noticia, la crónica, el artículo científico, etcétera. Todavía, fácilmente entendemos que las letras de las canciones no pertenecen a ningún de estos géneros o tipos textuales. Sin embargo, las letras de las canciones obtienen sus componentes sociales porque son textos que, a pesar de no constar en ningún género de los arriba referidos, para Fuente (2005, p. 13) el lenguaje en las canciones se asemeja, en determinados casos, al lenguaje poético, una vez que pueden ser considerados “como un poema breve y atractivo” que describen una realidad compleja, abiertas a varias y diferentes interpretaciones. Por su vez, Costa (2002, p. 107) entiende que:

A canção é um género híbrido, de carácter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundirmos a canção com outro género. [...] Assim, a canção exige uma tripla competência, a verbal, a musical e a literomusical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens.

A partir de estas consideraciones, podemos entender las canciones como un género que aporta varios elementos, de ahí, este fue el género elegido por mí para seguir la teoría de Dolz y Schneuwly (2004), porque las teorías son el soporte teórico que soportan las intervenciones didácticas.

Después de explicada la teoría celebrada por Dolz y Schneuwly (2004) y hecho un encuadramiento de las letras de las canciones como un género híbrido, puedo, de aquí en adelante, explicar cómo construí mi unidad didáctica. La misma está dividida en cuatro partes: el cuestionario, el pre-test, la secuencia didáctica, y, tanto la tarea final como el pos-test corresponden a la parte final, como explicaré enseguida.

Con respecto al cuestionario, corresponde a la presentación de la situación; esta parte me permitió detectar las necesidades de los alumnos, tanto a través del propio informe como a través del dialogo obtenido con los alumnos posteriormente a su realización, donde tuvo lugar una pequeña presentación. Esta pequeña introducción de los alumnos y la reunión con la profesora cooperante me permitieron inmediatamente detectar las necesidades de los alumnos, que correspondían a dificultades en la parte de la interacción oral. Por su vez, el propio cuestionario me sirvió para obtener informaciones sobre los alumnos, su relación con el aprendizaje del español, sus preferencias musicales y la relación entre la música española.

En seguida, se pasó para la parte del pre-test, que correspondió a la producción inicial. El pre-test fue concebido de acuerdo con lo que los alumnos irían a practicar en los ejercicios de la secuencia didáctica, es decir, todo lo que estaba a ser testado en el pre-test habría de ser trabajo en aula. En el inicio del aula fue explicado a los alumnos el porqué de tener que realizar el pre-test y cuál sería la importancia de la realización del mismo. De la misma manera, en la primera parte del pre-test se realizó un ejercicio de audición con una canción de un cantante de la actualidad. La elección de la canción estuvo enteramente relacionada no solo con las expectativas y sugerencias de los alumnos, sino también con una adaptación al tema de la unidad didáctica, que fueron las actividades de ocio. El pre-test buscaba entonces desarrollar los dominios de la comprensión auditiva y escrita, la competencia gramatical y la producción escrita.

Como había referido, la secuencia didáctica fue elaborada con ejercicios semejantes a los ejercicios del pre-test para que, a la hora de ser evaluados en el pos-test, los alumnos pudiesen poner su aprendizaje en práctica, de acuerdo con todo lo que habían aprendido a lo largo de la intervención. De este modo, la secuencia didáctica pasó por una actividad de precalentamiento, donde los alumnos pudieron observar, a través de imágenes, algunas actividades de ocio; el intento pasaba por una descripción de las iconografías y llegar, con mi ayuda, a la actividad de ocio practicada en cada una de ellas. Esta actividad tuvo como meta la quiebra del hielo entre yo y los alumnos. Enseguida se partió para la elección de un mix de canciones de la actualidad que buscaba desarrollar la comprensión auditiva. El ejercicio pasaba por la ordenación numerada de las actividades de ocio que escuchaban en cada trozo de una canción para que fuese desarrollado su poder de concentración y pudiesen, al mismo tiempo, aprender algún vocabulario relacionado con las actividades de ocio. Seguidamente, la secuencia didáctica tuvo momentos de interacción oral, donde los alumnos contaron lo que tenían como costumbre hacer en su

tiempo libre, bien como hablamos de los temas de las canciones de la actualidad. También se pasó por un momento de aprendizaje de diferencias dialectales del mundo hispanoamericano en el seguimiento de los varios trozos escuchados en el primer ejercicio, pues los mismos pertenecían a cantantes con diferentes nacionalidades. En la secuencia didáctica, los alumnos visualizaron un videoclip sin sonido y pudieron dar alas a su imaginación, pudieron intentar descubrir de lo que la canción trataba y cuál era su mensaje. Ellos pudieron igualmente ser creativos y construir estribillos, produjeron un texto escrito, hicieron ejercicios de comprensión lectora, aprenderán gramática a través de los textos de las canciones, lo que, al final, contribuyó para una utilización del lenguaje de uso.

Po fin, concluida la secuencia didáctica, decidí que la tarea final y el pos-test harían parte integrante de la producción final, pensada por Dolz y Schneuwly (2004), una vez que las dos actividades hacen parte de la evaluación “sumativa” y que permitiría poner en práctica todo lo que aprendieron al largo de la secuencia didáctica.

De acuerdo con los criterios de evaluación de la tarea final (apéndice 4.2), los mismos fueron divididos por niveles, 1, 2 y 3, y cada uno tenía su puntuación y fueron evaluados según los siguientes parámetros: **âmbito gramatical y de vocabulario**, que variaron entre 0 y 40 puntos; **corrección/control gramatical, de vocabulario y fonológico** que se distribuyeron entre 0 y 20 puntos; una gran importancia fue dada a la **fluidez** que se valoró entre los 0 y 60 puntos; tanto el **desarrollo temático, coherencia, cohesión** y la **interacción y comunicación estratégica** fueron pautados entre 0 y 40 valores.

En lo que respecta al pre-test y pos-test, buscaron desarrollar parte de los dominios mencionados en el documento orientador de las “aprendizagens essenciais¹⁰” de la Dirección General de la Educación, que son: la comprensión auditiva, comprensión escrita y producción escrita. A estos, fueron añadidos y evaluados los componentes gramaticales y sociolingüísticos. De este modo la puntuación fue dividida de una forma equilibrada entre todos estos parámetros en una escala de 0 a 200.

Según el artículo 7.º del “*Diário da República, 2.a série—N.º 66—5 de abril de 2016*” los criterios de evaluación siguen las siguientes normas¹¹:

“1 — Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, sob proposta dos

¹⁰ Disponible en:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_geral_inic.pdf

¹¹ Disponible en: <https://dre.pt/application/conteudo/74059570>

departamentos curriculares, os critérios de avaliação, de acordo com as orientações constantes dos documentos curriculares e outras orientações gerais do Ministério da Educação.

2 — Nos critérios de avaliação deve ser enunciada a descrição de um perfil de aprendizagens específicas para cada ano e ou ciclo de escolaridade.

3 — Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo ou pelos professores da turma. 4 — O diretor deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes.”

De este modo, los criterios utilizados en mi evaluación estuvieron de acuerdo con los preestablecidos por el consejo pedagógico de la escuela.

3.5 Metodología adoptada

Elegir la metodología y ponerla en práctica ha sido uno de los desafíos más enriquecedores de esta experiencia y este fue un momento de reflexión profundo. La misma tenía como punto de partida aplicar las canciones en la unidad didáctica elegida y construirla no solo de acuerdo con los parámetros pedagógicos que la misma exigía, sino también ponerla en práctica de una forma motivadora para los estudiantes. Por lo tanto, a lo largo de las clases me he centrado en motivar los alumnos a través de varias estrategias, tales como el uso de canciones actuales, la construcción de estribillos de ciertas canciones, bien como la visualización de videoclips. Más allá de las estrategias pensadas, fueron seleccionadas determinadas metodologías previamente estudiadas con el intento de auxiliar en el diseño de la unidad didáctica, tales como El Enfoque Comunicativo, el Task Based Learning (TBL), en inglés, o el Enfoque Por Tareas, en español. En lo que toca a la construcción de la unidad didáctica, la misma exigía un orden de acuerdo con una metodología. Siendo que la principal dificultad de los alumnos residía en la comunicación, el Enfoque Comunicativo y el Enfoque por Tareas se revelaron los principios que podrían colmar tales dificultades. Estos enfoques muestran características que impulsan la negociación del significado a través del lenguaje, por eso, es importante señalar que Scrivener (2011, p. 31) refiere que los alumnos tienen un aprendizaje más eficaz cuando tienen la oportunidad de participar en situaciones

comunicativas que les hagan sentido “CLT¹² is based on beliefs that learners will learn best if they participate in meaningful communication”

Según el Despacho n.º 8476-A/2018¹³, que integra los aprendizajes esenciales (AE) del “Ensino Secundário” a lo largo del ciclo de formación, la unidad didáctica ha sido diseñada de modo que las competencias lingüísticas y sociolingüísticas lograsen ser sostenidas. De esta forma, de acuerdo con el MCER (2002), ha sido importante que, al construir la unidad didáctica, los alumnos pudiesen desarrollar los dominios de la comprensión auditiva y audiovisual; la comprensión escrita; la interacción oral; la interacción escrita; la producción oral y la producción escrita y, por eso, el intento pasó por diseñar una unidad didáctica que permitiese establecer vínculos con los criterios requeridos por el MCER. Porque es importante asegurar que todas las competencias sean desarrolladas al construir una unidad didáctica, el *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Secundário*¹⁴ (2014, p.33) también comprueba la importancia del desarrollo de los dominios de la oralidad, de la lectura y de la escritura, afirmando que es “fundamental que o professor organize o seu ensino estabelecendo uma programação que contemple todos os descritores de desempenho previstos nas Metas Curriculares, através de uma gestão do tempo que atenda à natureza e ao grau de exigência de cada um deles”. Todavía, el foco principal ha sido centrado en el desarrollo de la interacción oral siguiendo el principio del enfoque comunicativo de William Littlewood, que, debido a su experiencia como profesor de lenguas extranjeras, ha sido uno de los investigadores más pertinentes en los estudios. De ahí, Littlewood (1998, p.1) afirma que “uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de idiomas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales de la lengua como a los aspectos estructurales de la lengua”, así, siguiendo la teoría del autor, el intento de la aplicación de la metodología en la intervención didáctica pasó por establecer relaciones entre los aspectos funcionales y estructurales de la lengua con la función comunicativa, es decir, relacionar el sistema gramatical que corresponde a la estructura, y el funcional que corresponde a la interpretación y la intención del interlocutor. Littlewood (1998, pp. 1-2) refiere que la “función comunicativa es variable y depende de factores relacionados con la situación y

¹² CLT – Communicative Language Teaching

¹³ Disponible en:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ESecundario/despacho_ae_secundario.pdf

¹⁴ Disponible en:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

con el entorno social. Es igualmente importante subrayar que el foco de la metodología también se centró en establecer la relación de la lengua con los significados concretos, así como el contexto social. De ahí, los significados concretos de la lengua son un apoyo adecuado para ayudar los alumnos a relacionar la lengua con la realidad externa y, el contexto social, donde se aprende a relacionar la lengua con los significados sociales, una vez que la misma facilita su uso como vehículo de interacción social y evitará que los aprendices se limiten apenas a responder a estímulos (Littlewood, 1998, p. 11). Por consiguiente, las actividades propuestas para los alumnos siguieron por tanto los principios del enfoque comunicativo, y, a través de las canciones fue posible no solo trabajar la parte funcional y estructural de la lengua, bien como providenciarles significados concretos y contextos sociales. A partir del mencionado enfoque se empezó a creer que ciertos principios teóricos benefician el aprendizaje de los alumnos, tales como el principio de la comunicación, el principio de lo significativo y el principio de la tarea. De este modo, se cree que, dentro del aula, la comunicación a través de significados propios y negociados con el otro, bien como tareas basadas en situaciones del mundo real, contribuyen para el desarrollo de un aprendizaje más eficaz.

Como forma de resumen, se puede observar que el punto clave de este enfoque se asienta en el principio de que la lengua es considerada un medio de comunicación, y que, más propiamente la lengua producida en un contexto real, nombrada lengua auténtica, es un elemento facilitador de la interacción social dentro del aula. Como forma de comparación con las metodologías antiguas, Freeman (2000, p. 125) afirma que “(...) students could produce sentences accurately in a lesson, but could not use them appropriately when genuinely communicating outside the classroom”, lo que comprueba los contrastes entre los métodos antiguos para los más modernos.

Por todo esto, el objetivo de la enseñanza a través del enfoque comunicativo es lograr la comunicación efectiva, adaptando los objetivos y sus contenidos a las características de los alumnos. Se presume que, para llevar a cabo este enfoque, es necesario una actitud flexible por parte del profesor, ya que este pasará a tener un papel de agente mediador y observador del aprendizaje. Según Littlewood (1998, p. 18) su función se hace menos dominante que antes, pero no menos importante (...); el profesor puede ofrecer consejos o facilitar los elementos lingüísticos necesarios (...) en otras palabras, está disponible como recurso de orientación y ayuda. También Grow (1996, p. 9) corrobora la misma teoría en lo que respecta a la nueva tarea del profesor, afirmando que, en lo que denomina como estadio 3, el profesor debe dirigir y ayudar los alumnos de modo a que los mismos

estén listos para explorar la asignatura con un buen guía; así Grow (1996) afirma que “in this stage, learners have skill and knowledge, and they see themselves as participants in their own education” y, de ese modo “They develop critical thinking, individual initiative, and a sense of themselves as co-creators of the culture that shapes them”. Ya en el estadio 4, el profesor tiene el papel de cultivar y motivar a que el alumno se vuelva independiente y que quiera lograr sus objetivos, por eso Grow (1996, p. 20) afirma que:

Learners at this stage are both able and willing to take responsibility for their learning, direction, and productivity. They exercise skills in time management, project management, goal-setting, self- evaluation, peer critique, information gathering, and use of educational resources. The most mature Stage 4 learners can learn from any kind of teacher, but most Stage 4 learners thrive in an atmosphere of autonomy.

Se puede, de este modo, concluir que la tarea principal del profesor pasa por organizar la materia, coordinar las actividades y el funcionamiento de la clase, lo que significa una redistribución de su poder y de su autoridad.

Con respecto a la segunda metodología utilizada, la misma surge como resultado de la implementación del enfoque comunicativo en el diseño de la unidad didáctica. De este modo, el enfoque por tareas desarrolla la teoría de que el trabajo realizado con compañeros impulsa el aprendizaje. Este enfoque promueve la realización de los materiales didácticos en que la meta final engloba una tarea que promueve el contexto social. Por consiguiente, se proyecta una tarea final, pensada por el profesor, que trata un tema relacionado con los temas desarrollados a lo largo de una unidad didáctica, de modo que los alumnos realicen un trabajo de procesamiento de la lengua previamente organizado. El resultado final de esta tarea se asemeja a lo que Littlewood (1998, p.13) nombra como:

diálogo con pautas en que la interacción de los estudiantes se basa en una serie de pautas que especifican la función comunicativa que se ha de expresar, aunque dejan que los mismos estudiantes creen la interacción seleccionando los elementos lingüísticos apropiados a partir de sus recursos.

De esta forma, en las lecciones basadas en el *Enfoque Por Tareas* o *Task-Based Language Teaching*, el trabajo en el lenguaje está incluido en cada tarea y la retroalimentación tiene su lugar en las planificaciones de aulas. En el TBLT se debe dar a los alumnos la oportunidad de utilizar la LE estudiada de la misma forma que ellos utilizan su propio idioma en sus vidas cotidianas. Así la ventaja del TBLT es que el lenguaje se utiliza con un propósito genuino, lo que proporciona una comunicación real

en el aula. Este enfoque surge como un intento de unir el significado a la forma, de ahí, Long & Norris (2000: 599) afirman:

Task-based language teaching (...) is an attempt to harness the benefits of a focus on meaning via adoption of an analytic syllabus, while simultaneously, through use of focus on form (not forms), to deal with its known shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned.

De este modo, en el TBLT los alumnos hacen un trabajo colaborativo para finalizar una tarea final donde se espera que su forma de comunicarse se aproxime a la forma de uso; por ejemplo, se da valor a algunas abreviaturas o expresiones utilizadas en el lenguaje real. Sin embargo, los alumnos tendrán la consciencia que el tipo de lenguaje puede variar dependiendo de las circunstancias y del contexto social.

Por su vez, Nunan (1989) nombra la tarea final como comunicativa y la misma está dividida en la parte de la comprensión, producción e interacción en la lengua extranjera estudiada. A semejanza de la teoría Long & Norris, el intento de Nunan (1989) pasa por el incentivo a la utilización de la lengua del mundo real y no solamente por el uso de la lengua académica, que a veces se queda lejana del lenguaje auténtico. Como resultado del trabajo en clase a través del Enfoque por Tareas, Estaire y Zanón (1999) desarrollan seis parámetros que el profesor debe tener en consideración a cuando el diseño de la unidad didáctica, que son:

- Elección del tema
- Especificación de objetivos de comunicación;
- Planificación de la tarea final;
- Especificación de los componentes lingüísticos y temáticos para su realización;
- Creación de secuencias de los pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras;
- Evaluación como parte del proceso;

Mencionando los parámetros, es evidente que el enfoque por tareas posiciona al alumno como un elemento central que es responsable de su propio proceso de aprendizaje. Este proceso resulta de una creación de tareas significativas para el alumno donde él puede participar en las tareas expresando sus gustos y creencias a través de un lenguaje auténtico. Al final, el enfoque por tareas propone una fase de autoevaluación que provocará que los alumnos reúnan información sobre el producto final y sobre sus

respectivas actuaciones, lo que proporcionará una reflexión conjunta y los implicará en su proceso de evaluación. Esto fomentará un aprendizaje más consciente y responsable porque permite que los alumnos transmitan reflexiones acerca de todo el trabajo puesto en las tareas propuestas.

Podemos concluir que las tareas finales son ejercicios que amplían, a los alumnos, su capacidad de pensamiento crítico, desarrollan las competencias comunicativas, lingüísticas y socioculturales y ponen en práctica el referido papel del profesor como un recurso de orientación y ayuda.

Por todo esto, la unidad didáctica, por mí proyectada, ha sido desarrollada teniendo como base esta metodología, e incluyó tres momentos de evaluación: tarea final; la realización del pre-test y pos-test. Los pre y pos-test fueron de carácter obligatorio, dada la necesidad de la creación de un momento de evaluación que permitiese evaluar los alumnos antes y después de la intervención didáctica, de modo a comprobar la existencia, o no, de un aprendizaje significativo.

Con la tarea final no solo fue concedida autonomía a los alumnos, sino también fue dada la oportunidad de desarrollar un tema a partir de sus gustos personales, lo que es un factor clave para que se estén motivados y se impliquen en su propio proceso de aprendizaje. Por eso, cuando se requiere que los alumnos controlen su propio aprendizaje, se les debe hacer conscientes de que eso es un trabajo tanto del profesor como del alumno. Al profesor cabe dar espacio al alumno para que reflexione sobre esto, cabe de la misma manera dar y crear ese ambiente en el espacio de la clase de aula y primordialmente incitar esa responsabilidad en el alumno.

Es importante señalar que, después de elegidas, las metodologías han sido fáciles de aplicar en la parte del diseño didáctico; sin embargo, a lo largo de la implementación teórica, debido a la presencia de las diferentes personalidades de cada alumno, ha sido necesario proceder a algunos cambios en lo que respecta a las decisiones tomadas inicialmente. Asimismo, algunas preguntas que tenían como objetivo desarrollar la interacción oral a través de debates, también tuvieron un carácter escrito al final para asegurarme de que todos los alumnos trabajaban en el aula.

4. Descripción de la intervención didáctica

Este capítulo exhibirá en primer lugar, una planificación general las clases donde se presentarán resumidos los objetivos, los contenidos y los elementos evaluativos de la secuencia didáctica. Seguidamente, serán presentadas las opciones tomadas con relación a la construcción de la unidad didáctica y su respectivo análisis. Por fin, irán ser compartidas las reflexiones de todas las clases que resultaron de la implementación didáctica de modo a demostrar en que medida las expectativas de la planificación correspondieron a las prácticas.

4.1 Planificación general de las clases

Nivel: A2

Destinatarios: 11.º año (alumnos con edades entre 16 y 17 años)

Objetivos:

- Dar a conocer a los alumnos las actividades de ocio;
- Expresar gustos;
- Expresar frecuencia;
- Dar a conocer a los alumnos diferentes cantantes de España o de Hispanoamérica;
- Promover la interculturalidad a través de las canciones;
- Desarrollar la comprensión auditiva;
- Desarrollar actividades de reflexión crítica;
- Fomentar la expresión oral en la clase de ELE;

Tarea Final: Crear un trabajo escrito y presentarlo oralmente con base en los cantantes favoritos de los alumnos. El objetivo pasará por desarrollar una actividad de reflexión escrita donde los alumnos tengan que justificar sus opciones.

Contenidos:

Comunicativos:

- **Opinar /Argumentar:** Creo que.../ Desde mi punto de vista.../ Pienso que.../ Muchos piensan que.../ Pues yo creo que...
- **Justificar:** ...porque.../...como.../
- **Gustos y preferencias:** Me gusta.../ No les gusta.../ Les gusta.../ No les gusta.../ Prefieren.../ Les encanta...
- **Expresar frecuencia:** Siempre... / Casi siempre... / De vez en cuando .../ A veces.../ Nunca...

Gramaticales:

- Relativos: que.../ cuando.../ como.../ donde.../ por lo que.../ quien...;
- Expresión de frecuencia: siempre.../ casi siempre.../ a menudo.../casi nunca.../ nunca...

Lexicales:

- Actividades de Ocio
- Cantantes/ grupos hispanos

Socioculturales:

- Actividades de ocio en Portugal y España
- Diferentes acentos de los cantantes hispanoamericanos y españoles

Temporalización:

- 13 sesiones de 50 minutos

Material:

- Hojas de trabajo elaboradas pela profesora
- Canciones
- Vídeos
- Ordenador
- Internet
- Altavoces
- Proyector
- Pizarra
- Manual do aluno: *ES-PA-ÑOL TRES PASOS 11ºano Iniciação*, Manuel del Piño Morgadez, Luísa Moreira, Susana Meira

Estrategias:

- Hacer comparaciones entre conocimientos adquiridos en español y en portugués;
- Contrastar el léxico español con el portugués;

- Incentivar a los alumnos a expresarse en español a través de comentarios sobre canciones;
- Incentivar a los alumnos a expresar sus dudas;
- Mejorar la competencia de la expresión escrita y de la oralidad

Evaluación:

- Observación directa;
- Realización de las actividades en las que se ponen en práctica los contenidos comunicativos de esta unidad;
- Realización de la tarea final;
- Prueba escrita

Materiales:

- Hojas de trabajo elaboradas pela profesora;
- Cuaderno del alumno;

Evaluación directa:

- Participación en las actividades;
- Reflexión con respecto a lo que fue aprendido;
- Comportamientos, aptitudes y valores;
- Evaluación formativa y sumativa

4.2. Pre-test/ Pos-test

En lo que al pre-test y pos-test atañe, ellos fueron implementados en la intervención didáctica con el objetivo no solo de verificar las dificultades y potencialidades de los alumnos, bien como de comprobar, a través de los resultados obtenidos, la evolución del aprendizaje al final de la intervención. Así, a través del pre-test se pudo identificar las mayores carencias de los alumnos y, a partir de ahí, poder trabajarlas en la unidad didáctica.

La construcción del pre-test y pos-test asentó en la creación de ejercicios que tuviesen por base las canciones y el ocio, y, con esta base, desarrollar actividades que permitiesen explotar al máximo la letra de la música elegida. De este modo, el primer ejercicio visó desarrollar la audición. La canción seleccionada fue del cantante puertorriqueño Ozuna *Síguelo bailando* y la tarea proponía a los alumnos que numerasen la letra que estaba desordenada. La elección de la canción estuvo enteramente relacionada con su contenido, una vez que, se podría establecer una relación con las actividades de ocio como *bailar, escuchar música, salir con amigos y salir de copas*. A partir de este primer ejercicio fue posible crear preguntas que incluyesen vocabulario, componentes dialectales y gramaticales, en los ejercicios 2, 2.1, 3 y 4 respectivamente. El ejercicio 6 y 7, de orden gramatical, fueron contruidos a la semejanza de los ejercicios presentes en el manual de los alumnos (*ES-PA-ÑOL TRES PASOS 11ºano Iniciação*). A la continuación, el ejercicio 7 contenía la parte de lectura y interpretación de un texto que, más una vez, tuvo por base la letra de la canción de Anuel AA (puertorriqueño) con Romeo Santos (estadunidense) *Ella quiere beber*. Desde esta letra de la canción, fueron pensadas y puestas en práctica preguntas (8, 9 y 10) que testasen la comprensión y interpretación de los alumnos con respecto a lo texto presentado. Con respecto a lo ejercicio 11, lo mismo pretendía una breve identificación de vocabulario. Por fin, en el ejercicio 12, los alumnos desarrollaron la competencia escrita y les fue propuesto que expusiesen sus reflexiones escritas a través de una afirmación que toca a los jóvenes de hoy en día, que pasan demasiado tiempo delante de las pantallas. Los alumnos podrían dar alas a sus imaginaciones y referir algunos ejemplos de actividades de ocio que incluyesen pantallas, tales como: *jugar ordenador, jugar videojuegos, ver televisión* etc. Así, el objetivo sería que los alumnos identificasen algún vocabulario en la afirmación, la comentasen y que reflexionasen sobre el impacto de la tecnología en la vida de las personas, es decir, hasta que punto la tecnología es buena para hacer parte de una infancia saludable.

Nombre: _____ N.º : _____ Clase: _____
Fecha: _____ Evaluación: _____ Profesora: _____

- 1. El siguiente trozo de la canción de Ozuna está cambiado. Ordena las frases mientras la escuchas. Las vas a escuchar dos veces.**

https://www.youtube.com/watch?v=Dvdpd9_5vuks

- _____ Síguelo bailando, que la música no pare
- _____ Me dice que quiere seguir
- _____ Baila conmigo mujer, que la noche solamente comienza
- _____ Síguelo bailando, que la música no pare
- _____ En tu mirada puedo ver lo que piensas
- _____ Una belleza ma'
- _____ Señorita con delicadeza, me pone loco, de la cabeza
- _____ En la monotonía no quiere seguir
- _____ Baila conmigo mujer, que la noche solamente comienza
- _____ En tu mirada puedo ver lo que piensa
- _____ Bailando, una belleza
- _____ Cómo a mí me gusta que la noche no se acabe
- _____ Llegó el fin de semana y ya quiere salir
- _____ Cómo a ti te gusta que la noche no se acabe

- 2. En este trozo de la canción de Ozuna, hay una actividad de ocio muy hablada por el cantante. ¿Cuál es esa actividad?**

- 2.1 Refiere ahora dos actividades de ocio que están implícitas en el trozo de la canción.**

- 3. Ozuna es un cantante de nacionalidad puertorriqueña. El habla de Puerto Rico es una variedad del español que presenta diferentes características dialectales. Refieres tres características distintitas de esta variedad.**

- 4. Subraya un relativo en el trozo de la canción y reescribe una frase.**

- 5. Elige la opción correcta.**

- a. Las chicas ... estaban aquí son muy juerguistas.**

_____ quienes _____ que

- b. Éstos son mis amigos del fútbol, de ... te hablé ayer.**

_____ quienes _____ que

- c. No está, fue a la ciudad ... vivió hasta los cinco años.**

_____ cuanto _____ donde

- d. Fue en marzo ... empecé las clases de música.**

_____ cuando _____ que

6. Completa las frases con *que, como, cuando* o *donde*.

Fue...	en el parque (1) _____ estuve con tu primo.
	en invierno (2) _____ esquíé por primera vez.
	así (3) _____ lo hice todo
	de esta manera (4) _____ conseguimos hacer el viaje.
	en mi casa (5) _____ celebramos el cumple de Mari.
	el martes (6) _____ bailé contigo.

7. Lee el trozo de la canción de Anuel AA con Romeo Santos *Ella quiere beber* y contesta a las preguntas.

*Cuando una mujer decide ser mala y no quiere dueño
Probablemente un hombre la engañó en su vida, sin sentimientos
Rumba, el pasado lo enterró en la tumba
La mala tiene vida, la buena es la difunta*

*Ella quiere beber, ella quiere bailar
Su novio la dejó y lo quiere olvidar
Ella se entregó y el tipo le falló
Y por eso se va a rumbeo (...)*

8.

8.1.1 La canción retrata:

- a. ____ una mujer con mala suerte en la vida
- b. ____ una mujer que no quiere dueño
- c. ____ una mujer que ha sido engañada por alguien

8.1.2 La chica de la canción quiere:

- a. ____ olvidar su pasado
- b. ____ bailar por la noche
- c. ____ salir con sus amigas

8.1.3 La frase “ella se entregó y el tipo le falló” quiere decir:

- a. ____ la chica se entregó a la policía
- b. ____ la chica se enamoró por el tipo
- c. ____ la chica salvó la vida a un tipo

8.1.4 Según el cantante, una chica sin dueño es una chica sin:

- a. ____ novio
- b. ____ padres
- c. ____ familia

9. Fíjate en la frase “La mala tiene vida, la buena es la difunta.” ¿Qué crees que el cantante quiere decir? Contextualízala con el mensaje de la canción.

10. Encuentra sinónimos para las siguientes palabras:

menospreciar _____
propietario _____
hoyo _____
cruel _____

11. Identifica las siguientes actividades de ocio.



a. _____ b. _____ c. _____

12. *La tecnología puede ser una parte de una infancia saludable (...) pero pasar demasiado tiempo delante de pantallas puede ser malo.*

<https://kidshealth.org/es/parents/tv-affects-child-esp.html>

Fíjate en la frase de arriba y coméntala. Como apoyo a tu texto debes referir las actividades de ocio que conoces y que están relacionadas con la tecnología. Escribe las ventajas y desventajas de esas actividades. Puedes compararlas con otro tipo de actividades de ocio que no estén relacionadas con la tecnología y decir porque unas son mejores que otras. Escribe un texto con 100 a 120 palabras.

A cuando de la implementación del pre-test, en el día 24 de enero, los alumnos fueron avisados cual era su función. Les fue informado que, en esta primera fase, este informe serviría como una especie de prueba diagnostica y que, a pesar de no ser un elemento que contribuyese para la evaluación, que todos deberían contestar a las preguntas de la mejor forma posible.

De este modo, en el inicio, fueron dadas las instrucciones a los alumnos en voz alta y, seguidamente el enunciado fue leído por mi, de modo a que, los alumnos al escucharlo pudiesen quitar sus dudas relativamente al objetivo de cualquier cuestión.

Después que los alumnos elaboraron el pre-test, se pasó para la fase de corrección de estos, lo que resultó en la verificación de dificultades en la parte gramatical y en las variedades dialectales. Por eso, hube una necesidad de crear materiales enfocados en la componente gramatical y dialectal, con el propósito de un alcanzar un mayor

entendimiento por parte de los alumnos en lo que respecta al proceso de aprendizaje de estos contenidos.

El pos-test fue realizado en el día 10 de febrero donde se siguieron los mismos procedimientos.

Con respecto a la corrección del pre-test y pos-test y sus consecuentes resultados, cabe referir que los mismos serán analizados en el capítulo 5.

4.3 Secuencia didáctica

Este subcapítulo pretende proporcionar una visión detallada de la secuencia didáctica y por eso se irán justificar los objetivos de cada ejercicio. De este modo, será añadido el material didáctico aplicado para que se pueda hacer una lectura acompañada de la producción de cada ejercicio.

4.3.1 Primera Clase – 24 de enero

Actividad de precalentamiento

¡A hablar!

1. Mira la imagen

- 1.1 ¿Qué palabras asocias a la imagen?
- 1.2 ¿Qué actividades de ocio ves en la imagen?
- 1.3 ¿Qué nombre atribuyes a las actividades de ocio en tu país?

Fuente: <https://mallorca.eleusal.com/es/ele-usal-mallorca-actividades-de-ocio/>



La primera clase ocurrió en el día 24 de enero de 2020 y correspondió a una clase de 100 minutos. Asimismo, en la primera parte, los alumnos realizaron el pre-test y en la segunda se empezó con la enseñanza de la secuencia didáctica. Cabe señalar que, la primera clase fue aleccionada sin el análisis previo del pre-test pero, la misma se programó de acuerdo con los resultados obtenidos en el cuestionario y con la información fornecida por la profesora cooperante. De esta manera, la clase resultó en una intervención donde se trabajaron los dominios de la interacción oral y la comprensión auditiva. De igual modo, la primera clase también fue útil para percibir el ritmo a que los alumnos trabajaron.

El ejercicio 1 está incluido en la actividad de precalentamiento que logro crear una atmósfera de confort para los alumnos. Este ejercicio tuvo como objetivo no solo una breve presentación de la secuencia didáctica como también sirvió para quebrar el hielo entre los alumnos y yo. Las preguntas fueron pensadas de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos para que ellos se sintiesen capacitados en contestarlas. Así, a partir de imágenes los estudiantes pudieron poner en práctica algún vocabulario ya previamente adquirido como por ejemplo *playa*, *pueblo*, *bici*, *pasear* etc. A partir de este vocabulario y después de algunas actividades de ocio descubiertas, se pudo partir para un momento de comunicación real, donde los alumnos pudieron hablar de sus costumbres en lo que respecta las actividades de ocio

Por último, como aprender una lengua es también crear relaciones con la lengua materna, fue importante establecer una conexión entre las lenguas maternas de los alumnos y el español en la pregunta 1.3, en que los alumnos comunicaron cual el nombre de las actividades de ocio en sus respectivas lenguas maternas. De ahí, porque la clase adquiere alumnos de otras nacionalidades, fue posible establecer conexiones no solo entre el español y el portugués de Portugal como también entre el portugués del Brasil, lo que volvió la actividad mas enriquecedora. De esta manera, fue preguntado a los alumnos como se traduce *ocio* en portugués, lo que los alumnos tradujeron para *lazer* tanto en la variante del portugués de Portugal como en el portugués del Brasil.

A partir de este momento, podemos dar inicio a la enseñanza/aprendizaje de la secuencia didáctica ya con un aprendizaje de algunos términos adquiridos en el ejercicio 1. En lo que atañe al ejercicio 2, lo mismo corresponde a un aprendizaje de vocabulario significativo, es decir, un vocabulario que proporcionase significados a los alumnos. Por lo tanto, la elección de las imágenes fue seleccionada con dos propósitos, por un lado, las imágenes *a* y *b* corresponden a actividades de ocio muy populares entres los jóvenes y la imagen *c* corresponde a una actividad de ocio que algunos alumnos podrán practicar, pero, en la realidad la forma como es dicha en español se aleja mucho de la forma como es dicha en el portugués. Así, una vez que los alumnos siguen aprendiendo la lengua hace algunos años es importante que adquieran vocabulario más específico. A través de este ejercicio los alumnos pudieron también desarrollar la interacción oral porque fue posible preguntarles con que frecuencia hacían las actividades de ocio allí implicadas. Tuve igualmente la oportunidad de preguntarles sobre cual sus películas favoritas, una vez que la actividad de ocio representada en la imagen *b* correspondía a *ir al cine*.

A partir del ejercicio 3 se pudieron desarrollar actividades que pretendían desarrollar una serie de competencias. Este ejercicio resultó interesante para los alumnos una vez que los mismo reunía trozos de canciones de la actualidad. Se construyó un mix de canciones con el objetivo de proporcionar a los alumnos un múltiple aprendizaje de vocabulario relacionado con las actividades de ocio, ya que, con una sola canción la tarea se volvería más difícil para cumplir la meta final. De este modo, a través del mix se pudo trabajar no solo la adquisición de términos, como también desarrollar la comprensión auditiva y su poder de concentración. Asimismo, los alumnos para allá de su deber de descubrieren las actividades de ocio implícitas y explícitas en los trozos de canciones tenían igualmente de numerar las actividades de ocio iban escuchando.

En los ejercicios siguientes (3.2, 3.3 y 3.4) fue posible a los alumnos expandir sus conocimientos con respecto a las variedades de la lengua española. A través de las varias y distintas nacionalidades de cantantes presentes en el mix de las canciones, fue posible explotar algunas variedades dialectales del mundo hispanoamericano. Es importante que los alumnos, como aprendices de una lengua, sepan que su riqueza está también relacionada con la forma como la lengua es hablada en diferentes países.

Actividades

2. Escribe el nombre de las siguientes actividades de ocio.



a. _____



b. _____



c. _____

3.



mix_2m57s
(audio-joiner.com).m

3.1 Vas a escuchar partes de canciones de cantantes de varias nacionalidades de Hispanoamérica que mencionan algunas actividades de ocio. Mientras escuchas las canciones pon por orden (1, 2, 3, ...) las actividades de ocio de las canciones.

Enumera las actividades que vas a escuchar:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Leer | <input type="checkbox"/> Navegar por la internet (Utilizar las redes sociales) |
| <input type="checkbox"/> Ir a la playa | <input type="checkbox"/> Escuchar música/canciones |
| <input type="checkbox"/> Viajar | <input type="checkbox"/> Caminar |
| <input type="checkbox"/> Bailar | <input type="checkbox"/> Ver la tele |
| <input type="checkbox"/> Ir al gimnasio | <input type="checkbox"/> Jugar al limbo |
| <input type="checkbox"/> Cantar | <input type="checkbox"/> Montar en bici |
| <input type="checkbox"/> Estar tumbado en el sofá | <input type="checkbox"/> Jugar videojuegos |
| <input type="checkbox"/> Practicar artes marciales | <input type="checkbox"/> Salir con amigos/salir a la disco |
| <input type="checkbox"/> Pescar | <input type="checkbox"/> Practicar deportes individuales/colectivos |
| <input type="checkbox"/> Bañarte en la piscina | <input type="checkbox"/> Cocinar |
| <input type="checkbox"/> Pintar o dibujar | <input type="checkbox"/> Estar con la familia |

3.2 Has escuchado diferentes voces de cantantes con diferentes acentos. ¿Crees que la manera como comunican es igual?

3.3 Ozuna, Nicky Jam, Daddy Yankee, Karol G, J Balvin, Pedro Capó y Shakira son los cantantes que forman parte de esta mezcla de canciones que has escuchado. Busca sus nacionalidades.

3.4 *El español o castellano es la lengua oficial de todo el territorio español y, asimismo, lo es también de Guinea Ecuatorial y de muchos países latinoamericanos*²⁹.

El español no es una lengua uniforme y presenta distintas variedades. De las nacionalidades de los cantantes que has acabado de buscar, elige una y caracteriza su dialecto.

Escribe sus principales rasgos.

4.3.2 Segunda Clase – 27 de enero

3.5 ¿En el caso del portugués, también presenta variedades? ¿Cuáles conoces?

3.6 ¿De las actividades que has señalado en los ejercicios 2 y 3.1 cuáles son las que más te gustan hacer en tu día a día y por qué?

3.7 De las actividades que no han sido señaladas, pregunta a tu compañero cuáles son las que hace con mayor y menor frecuencia. Comparte la información con la clase.

²⁹ Disponible en: http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/12022013/08/es-an_2013021213_9101936/ODE-e8dcf629-c07e-3749-bd42-cd65f1d094b1/6_el_castellano_y_sus_variedades_otras_lenguas_de_espaa.html

Esta segunda clase tuvo una duración de 50 minutos. Como forma de repaso de la clase pasada, al inicio de la clase se escribió el resumen de la clase anterior, seguidamente, se abrió la lección de la presente clase y pedía a los alumnos que dejaran un espacio en blanco para que se hiciera el mismo en la clase siguiente. Con respecto a los ejercicios en ella abordados, los mismos fueron enfocados en el desarrollo de la interacción oral. El ejercicio 3.5, más una vez, tiene como objetivo establecer relaciones entre el español y el portugués. Así, con esta pregunta opté por hacer los alumnos conscientes que, hasta en el portugués las variedades dialectales existen. Esta fue también una estrategia pensada como una forma de simplificar la forma de enseñanza este contenido lingüístico, estableciendo una comparación entre el caso del portugués y del español. Es decir, una vez conscientes de las variedades del portugués, sería más fácil que los alumnos percibieran las variedades dialectales del español. Como forma de auxiliar los contenidos, fue creado un material extra donde se pudo explicar a los alumnos las variedades dialectales de Puerto Rico y Colombia bien como sus respectivas ubicaciones en el mapa mundo. La actividad permitió a que los alumnos conocieran no solo las variedades del español como también les transmitió conocimiento acerca de países de habla española. Los ejercicios 3.6 y 3.7 tuvieron como objetivo desarrollar la interacción oral, así, a través de asuntos que les tocaban personalmente, los alumnos pudieron crear una situación comunicativa.

4.3.3 Tercera Clase - 28 de enero

El último trozo de las canciones que has escuchado pertenece a J Balvin de nacionalidad colombiana y Bad Bunny de nacionalidad puertorriqueña cuyo título es *La canción*. El estribillo es:

*“Pensaba que te había olvidado,
Pero pusieron la canción (...)”*

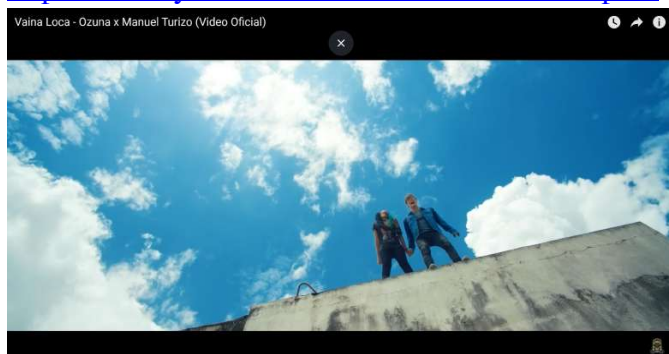
3.8 Escuchar música es una actividad de ocio que nos lleva hasta muchas partes de nuestra vida. Las canciones evocan memorias y momentos.

¿Qué crees que los cantantes quieren decir? ¿Cuál es el poder de la música o de escuchar una música?

3.9 Piensa como podría terminar este estribillo. En parejas escribe por lo menos tres versos y térmalo.

4. Vas a ver una parte de un videoclip sin sonido que pertenece a los cantantes Ozuna, puertorriqueño-dominicano, y Manuel Turizo, colombiano. La canción se llama *Vaina loca*.

<https://www.youtube.com/watch?v=bx-fuY7LpSU>



4.1 ¿Qué actividades de ocio ves en el videoclip?

4.2 ¿El videoclip retrata alguna historia? ¿Cuál?

4.3 Escribe un pequeño estribillo de acuerdo con lo que has visto en el videoclip.

Me gusta... _____

En lo que a esta clase respecta, los ejercicios elaborados estuvieron relacionados con la música en cuanto actividad de ocio. Por eso, se aprovechó para preguntar a los alumnos cual la importancia de esta actividad en sus vidas (pregunta 3.8). De este modo, el objetivo de la pregunta fue no solo crear una situación donde los alumnos pudiesen desarrollar la interacción oral, bien como permitirles que hiciesen una reflexión sobre el impacto de las canciones a lo largo de sus vidas. Por otro lado, el ejercicio 3.9 visó potencializar la competencia escrita que se alió a la imaginación de los alumnos. Ya en el ejercicio 4 y 4.1, porque el visual es igualmente importante en proceso de aprendizaje, se exhibió un video de una canción sin sonido, en que se presentaron varias actividades de ocio. Con este ejercicio el intento pasó por una consolidación del vocabulario aprendido con respecto a las actividades de ocio. El ejercicio 4.2 hubo una preocupación por la comprensión del videoclip, así, de una forma a explotar el máximo este recurso, se aprovechó el momento para cada alumno hablar sobre su entendimiento de la historia que habían visualizado en el videoclip. Porque si en el futuro el ministerio de la educación habla en formar jóvenes creativos, es importante que se entrene la creatividad de los

alumnos, por eso, en el ejercicio 4.3 los alumnos pudieron hacer un ejercicio de producción y interacción escrita donde escribieron un estribillo que se podría adaptar al recurso visual utilizado.

4.3.4 Cuarta Clase – 29 de enero

5. Ahora vas a escuchar la canción *Vaina loca*. Algunos relativos han sido cambiados en la letra, escucha la canción con atención y señala los que están incorrectos. Escribe arriba los correctos.

Vaina Loca – Ozuna (part. Manuel Turizo)

<p>[Ozuna y Manuel Turizo] Aura No va a ser tan fácil Aunque me esquives cuando quiera Tras de ti, voy tras de ti</p> <p>Tú tienes todo lo que quiero para mí Y tú tan sola por ahí Detrás de ti voy a seguir Yo sé que lo bueno toma tiempo, lady</p> <p>Es quien me gustas tú na' má' No me importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p> <p>Me gustas tú na' má' No importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p> <p>[Ozuna] Me gustas tú na' má', no sé disimular La música como hago sólo en ti me hace pensar Única, una rosa yo me la quiero robar Sencilla, bonita, no se tiene que maquillar Me mata el piquete Baila duro y le mete Con nadie se compromete Y menos si tú le promete Tiene lo que quiero Me tira que yo le llevo No sé disimular, bailo contigo y yo me entrego Me mata el piquete</p>	<p>Tiene lo que quiero Me tira que yo le llevo No sé disimular, bailo contigo y yo me entrego</p> <p>[Ozuna y Manuel Turizo]. (2x) Es que me gustas tú na' má' No me importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p> <p>[Manuel Turizo] Porque cuando te tengo cerquita Me entra una vaina loca que después no se me quita Es que en mi lista tú eres la favorita Tú eres la única que este hombre necesita Baby tú eres lo que yo quiero Vale más donde el dinero Yo viajo el mundo entero Si es por ti no hay pero Siento que por ti desespero Donde no te tengo más</p> <p>[Ozuna y Manuel Turizo] Es quien me gustas tú na' má' No me importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p> <p>Me gustas tú na' má' No me importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p>
---	--

Baila duro y le mete
Con nadie se compromete
Y menos si tú le promete

6. En el ejercicio anterior los relativos han sido cambiados. ¿Crees que el uso de los relativos de una forma incorrecta cambia el sentido del mensaje que se quiere transmitir?

6.1 ¿Después de escuchar la canción y de mirar el videoclip, crees que la letra y el videoclip están relacionados?


Los relativos

que (invariable)
el que, la que; los que, las que
lo que (neutro)
quien, quienes

donde (invariable)
cuando (invariable)
como (invariable)

ESP11M © Porto Editora

que se refiere a personas y/o a cosas	<p>a. El chico que está allí es mi hermano.</p> <p>b. La moto que ellos compraron es potente.</p>
quien, quienes se usan solamente para referirse a personas.	<p>a. Ese chico es quien me llamó ayer.</p> <p>b. Esas chicas de quienes (de las que) está hablando Pedro son muy listas.</p>
el que, la que, los que, las que se refieren a un nombre ya mencionado y se usan para evitar la repetición del sustantivo.	<p>a. —¿Tienes un bolígrafo azul? —No, el que tengo es negro.</p> <p>b. —¿Son españoles esos chicos? —¿Cuáles? ¿Los que hablan allí?</p>
lo que se usa para referirse a ideas, acciones o conceptos. Significa <i>la cosa que, la acción que o eso que</i> .	<p>a. Lo que (la cosa / aquello que) necesitas es más tiempo.</p> <p>b. Lo que (eso que) me dices es espantoso.</p>

	en portugués	en español	ejemplos
	que	cuando	a. Fue en verano cuando empecé a practicar deporte.
		como	a. No es así como se juega al ajedrez.
		donde	a. Es en Salamanca donde yo suelo pasar las vacaciones.
		por lo que	a. Es por eso por lo que estoy aquí.

7. Los siguientes trozos de canciones están desordenados. Escucha, ordénalos y completa los huecos con los relativos que has aprendido.

	<p>Pensaba a. _____ te había' olvida'o, Pero pusieron la canción, Que cantamos bien borrachos Que bailamo' bien borrachos Nos besamo' bien borracho' lo' do'</p> <p>Y yo pensaba b. _____ tu nombre estaba muerto, Pero te soñé despierto, Hoy salí pa' la calle suelto Sin sentimiento', el corazón desierto Y yo pensaba c. _____ tu nombre estaba muerto Pero te soñé despierto Hoy salí pa' la calle suelto Sin sentimiento', el corazón desierto</p>
	<p>Báilame d. _____ si fuera la última vez Y enséñame ese pasito e. _____ no sé Un besito bien suavecito, bebé Taki taki Taki taki, rumba</p>
	<p>Toda la gente bailando en la calle Juro que voy a cantar hasta f. _____ me desmaye Le pido a Dios g. _____ mi voz no me falle De este nivel h. _____ estoy ya no me baja nadie Le prometí a mi madre</p>
	<p>Bailando así es i. _____ me gusta, como la cintura al ritmo se ajusta j. _____ me tiene loco toda esta soltura Su movimiento es una dulzura</p>

8. Lee la siguiente canción de la cantante colombiana, Shakira “La bicicleta”.

<p>Nada voy a hacer Rebuscando en las heridas del pasado No voy a perder Yo no quiero ser un tipo de otro lado A tu manera descomplicado En una bici que te lleve a todos lados Un Vallenato, desesperado Una cartica que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti La que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti</p> <p>Puedo ser feliz Caminando relajada entre la gente Yo te quiero así Y me gustas porque eres diferente</p> <p>A mí manera, despelucado En una bici que me lleve a todos lados Un Vallenato desesperado Una cartica que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti La que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti</p> <p>Ella es la favorita, la que canta en la zona Se mueve en su cadera como un barco en las olas</p>	<p>Tiene los pies descalzos como una niñaue adora Y su cabello es largo, son un sol que te antoja</p> <p>Le gusta que le digan que es la niña, la lola Le gusta que la miren cuando ella baila sola Le gusta amar la casa, que no pasen las horas Le gusta Barranquilla, le gusta Barcelona</p> <p>Lleva, llévame en tu bicicleta Oyeme, Carlos, llévame en tu bicicleta Quiero que recorramos juntos esa zona Desde Santa Marta hasta La Arenosa</p> <p>Lleva, llévame en tu bicicleta Pa' que juguemos bola y trapo alla chancleta Quizá a Piqué algún día le muestras el Tayrona Después no querrá irse pa' Barcelona</p> <p>A mí manera, descomplicado En una bici que me lleva a todos lados Un Vallenato desesperado Una cartica que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti La que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti</p> <p>Lleva, llévame en tu bicicleta (2x) Oyeme, Carlos, llévame en tu bicicleta Quizá a Piqué algún día le muestras el Tayrona Después no querrá irse pa' Barcelona</p>
---	---

8.1 La historia retrata:

- ☐ a. recuerdos de dos amigos
- ☐ b. una historia antigua de amor
- ☐ c. dos amigos que no se veían hace un rato

8.2 A pesar de un pasado con heridas:

- ☐ a. los cantantes deciden olvidarlo y seguir con la relación
- ☐ b. los cantantes deciden romper con su relación
- ☐ c. los cantantes recuerdan su antigua relación

8.3 Un vallenato es:

- ☐ a. un vendedor de flores
- ☐ b. una bici muy grande
- ☐ c. un instrumento musical

8.4 La frase “se mueve en su cadera como un barco en las olas” quiere decir:

- ☐ a. la chica no tiene habilidad para la danza
- ☐ b. la chica mueve sus caderas muy bien
- ☐ c. la chica mueve sus caderas en los barcos

8.5 Una persona descomplicada es:

- ☐ a. una persona que lleva una vida sana
- ☐ b. una persona que no le importan las demás
- ☐ c. una persona que lleva la vida con tranquilidad

La clase de 29 de enero correspondió a 100 minutos de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a los ejercicios desarrollados, a lo largo de las dos clases se enfatizó la enseñanza de contenidos gramaticales, más propiamente de los relativos. Cabe señalar que todos los contenidos enseñados tuvieron que seguir un orden pedagógico de acuerdo con lo que era requerido en el programa de lo manual de los alumnos. Así, como los relativos hacían parte del contenido de la unidad de las actividades de ocio, tuve la necesidad de encuadrarlos en mis materiales. De este modo, se introdujo este contenido a través de la canción *Vaina Loca*. Después de realizaren el ejercicio 4.1, los alumnos tuvieron la oportunidad de escuchar la canción que correspondía al videoclip del ejercicio 4. Así que abordé el tema de los relativos, pedí a los alumnos que me indicasen cuales los relativos que conocían, esta fue una estrategia adoptada que visaba integrar los alumnos en este nuevo contenido y hacer un repaso para que elaborasen con éxito el ejercicio 5. Con respecto al referido ejercicio, lo mismo pasó por establecer una enseñanza de contenidos gramaticales a través del lenguaje auténtico que la letra de la canción proporcionaba. Así, el intento pasó por alejarme de un método de enseñanza tradicional.

Pasando para el ejercicio 6, el mismo estuvo direccionado para un proceso de concienciación de la importancia de los relativos, haciendo que los alumnos aprendiesen

que, cuando usados incorrectamente, se podría interferir en el entendimiento de una frase o de una conversación. Después de hecho los ejercicios, se añadió un PowerPoint de carácter informativo con respecto a los contenidos abordados (apéndice 7). Ya el ejercicio 6.1 se enfocó en el desarrollo de la interacción oral y se utilizó también como un momento de relajamiento de la parte gramatical. Con este ejercicio los alumnos pudieron hablar de la relación entre los videoclips y las letras de las canciones de la actualidad. Seguidamente fue providenciado a los alumnos un cuadro síntesis sobre los relativos, retirado del manual de los alumnos.

En lo que respecta al ejercicio 7, fue un ejercicio semejante al ejercicio 5 en el aspecto de que se trabajo contenidos gramaticales a través del lenguaje autentico de las canciones. La diferencia residió en que, de esta vez, los alumnos irían escuchar un mix de canciones, elaborado por mi, y para allá de tener que ordenar los trozos que seguían escuchando, los alumnos tendrían que rellenar huecos con los relativos que faltaban.

El ejercicio 8 funciono como una actividad de lectura y comprensión, pero, a la vez de leer la letra de la canción de Shakira, los alumnos la escucharon. En los ejercicios siguientes fueron centrados en la compresión del texto expuesto. Este ejercicio es un excelente ejemplo de como las canciones son materiales que fácilmente se adaptan a varios contenidos pedagógicos. De este modo, este ejercicio vino a evidenciar que una letra de una canción se puede utilizar tanto como un ejercicio de comprensión auditiva como un ejercicio de compresión de lectura.

Por último, con la finalidad de entrenar la producción escrita, fue distribuida una hoja que proponía a los alumnos la elaboración de un texto. El objetivo del ejercicio fue que los alumnos produjesen un texto argumentativo a través de una frase que les fue presentada (apéndice 8).

¡Para casa! Producción escrita.

(...)el futuro es lo digital, han dado el paso dejando atrás los discos físicos. Sus salidas: **las ventas digitales o los servicios de streaming**.

<https://www.lavozdegalicia.es/noticia/tendencias/2015/01/05/ganan-dinero-musicos-hoy-dia/00031420475377169415564.htm>

Fíjate en la frase de arriba y coméntala. Como apoyo a tu texto debes referir las actividades de ocio que están involucradas en este nuevo mundo digital y como las mismas cambiaron el mundo de la industria musical. Describe lo que consideras que son las ventas digitales y explica sus ventajas y desventajas en un texto con 100 a 120 palabras.

4.3.5 Quinta Clase - 3 de febrero

8.6 Qué actividades de ocio están presentes al largo de la canción?

8.7 Encuentra sin _____

- a. sin esperanza _____
- b. deseo _____
- c. gritar _____
- d. chinela _____
- e. recoger _____
- f. fantasear _____
- g. cercano _____
- h. accesible _____

9. Estas son ubicaciones mencionadas en la canción de Shakira. Completa las imágenes con sus respectivos nombres. Haz una búsqueda en google.es para comprobar en que continente se quedan estas ubicaciones.

Santa Marta

Parque Nacional Natural Tayrona

Barcelona

Barranquilla



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____

9.1 En cierta parte de su canción Shakira afirma *“Quiero que recorramos juntos esa zona desde Santa Marta hasta La Arenosa”*.

La ciudad de Barranquilla fue nombrada La Arenosa, ¿sabes por qué? ¡Busca en google.es!

Para la clase de 3 de febrero, de 50 minutos, estaba planeado que los alumnos empezasen a organizar la tarea final, con todo, porque se verificó un retraso en el término de la actividad didáctica, hubo la necesidad de ocupar la clase para que los alumnos pudiesen terminar los ejercicios de la unidad didáctica. Por eso, se corrigieron los ejercicios pendientes con respecto a la interpretación de la letra de la canción de Shakira.

El ejercicio 8.6 para allá de que fue una tentativa de explotación y comprensión del texto expuesto, el mismo fue también proyectado como el intento de que los alumnos pudiesen practicar las actividades de ocio ya aprendidas. Porque los alumnos irían realizar examen nacional en el final del año, los ejercicios de interpretación se asemejaron aquellos que el *IAVE* incluye en sus pruebas, de esta manera, el ejercicio 8.7 pasó por ser un ejercicio que de entrenamiento para el examen final³⁰, donde los alumnos, pudieron poner en práctica su conocimiento lexical a través de la búsqueda de sinónimos en el texto.

Con respecto a los ejercicios 9 y 9.1 y porque la canción en cuestión es rica en atracciones turísticas, fue importante crear un momento de identificación y búsqueda de modo a enriquecer el conocimiento cultural de los alumnos con respecto a los países de Hispanoamérica.

³⁰ Ejercicio 6 de la prueba. Disponible em: http://iave.pt/images/arquivo_de_provas/espanhol_atual/EX-Esp547-F1-2017.pdf

4.3.6 Sexta, Séptima, y Octava Clases - 4, 5 y 17 de febrero

10. Tarea final: mi estilo de música favorito



Busca en Google.es informaciones sobre cantantes o grupos españoles e hispanoamericanos, dentro del estilo que tú prefieres, y elige uno/a.

Una vez elegido el cantante o músico prepara un trabajo escrito y una presentación oral para la clase.

Debes fijarte en las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es tu cantante/grupo favorito?
- ¿Qué tipo de música canta?
- ¿Cuál es la característica que más te gusta de ese cantante/grupo?
- ¿Cuál es su influencia en el mundo de la música española o hispanoamericana?
- ¿Qué presenta de diferente al público con respecto a los restantes cantantes?
- ¿Cuál es tu canción favorita de ese cantante/grupo?
- ¿Cuál es el mensaje de la canción?
- ¿Hay algo en la canción que te toca personalmente o que relacionas con algún momento/parte de tu vida? Puedes compartir una historia de tu vida en que esa canción te acompañó.

Con respecto a la clase de 4 de febrero que tenía una duración de 50 minutos, los alumnos tuvieron trabajando en los ordenadores para organizar la tarea final. La misma tuvo como finalidad una creación de un momento final donde los alumnos, dentro del tema establecido, se volvieron autónomos para la realización del trabajo propuesto. El objetivo, fue, por lo tanto, proporcionar a los alumnos un momento donde ellos podrían desarrollar su creatividad, hablar de sus gustos musicales y reflexionar sobre lo porque de sus tendencias para determinadas canciones y estilos musicales. Como resultado, en las clases de 5 y 17 de febrero el alumnado presentó sus trabajos finales donde sus prestaciones y sus trabajos pudieron ser evaluados de acuerdo con los siguientes parámetros: ámbito gramatical y vocabulario; corrección/control gramatical, fonológico y vocabulario; fluencia; desenvolvimiento temático/coherencia y cohesión; interacción y comunicación estratégica.

4.4 Reflexiones

En lo que atañe a la construcción de la secuencia didáctica y a la enseñanza/aprendizaje es importante crear un momento donde se puedan reflexionar las prácticas educativas de manera a que se reflexione lo que resultó de las prácticas en cuanto profesora, y también de modo a explicar la forma como los alumnos recibieron toda la información que les fue prestada.

4.4.1 Reflexión – clase de 24 de enero

De una forma general creo que la clase ha salido bien. Los alumnos estuvieron motivados y prácticamente todos comprendieron los objetivos propuestos para las tareas. Con respecto al pre-test, lo hicieron empeñados en realizarlo de la mejor forma que sabían, aunque no tuviesen ningún conocimiento sobre el tema. Los alumnos han sido perfeccionistas con respecto a la realización de la prueba y por eso pidieron que me quedase con ellos en el recreo para que terminasen la prueba. Con respecto a la dificultad de los ejercicios, en general, ellos afirmaron que el primer ejercicio de audición ha sido muy rápido y tuvieron dificultades en resolver la cuestión relacionada con las variedades

dialectales. He decido implementar un pre-test igual al pos-test para que, al final pueda no solo tener una noción efectiva sobre el aprendizaje de los alumnos y su respectiva evolución, bien como para que pueda reflexionar sobre todo el proceso de implementación de la unidad didáctica.

Con respecto a la introducción de Unidad Didáctica (apéndice 3), la estrategia utilizada de llevar las canciones con una manera de quebrar barreras entre alumnos y la profesora creo que ha sido bien conseguida por mí, una vez que me prometió a que los alumnos desarrollasen un output autentico a la hora de hablar sobre las actividades de ocio. Lo menos positivo de esta clase fue que como los alumnos eran muy perezosos, llevaran mucho tiempo para realizar los ejercicios, principalmente los dos ejercicios de búsqueda de información (apéndice 3, ejercicios 3.3 y 3.4) que fue donde la clase terminó. El objetivo futuro pasó por educar y acostumbrarlos a trabajar de una forma mas organizada y rápida y por eso les comuniqué que iría llevar un temporizador para las próximas clases, para que tengan noción del tiempo.

4.4.2 Reflexión - clase de 27 de enero

Lo importante a señalar de esta clase es que los alumnos estaban poco conscientes sobre los aspectos de las variedades dialectales, por eso, creo que fue más difícil para ellos aprender determinados aspectos de los rasgos lingüísticos. Los alumnos se quedaron muy enfocados solamente en el cambio al nivel del vocabulario tanto en Puerto Rico como en Colombia comparativamente al español estándar.

Aunque tenga contralado más el tiempo a través del temporizador, creo que, aun así, los alumnos siguieron tardando para terminar los ejercicios. Todavía, con el temporizador los alumnos pudieron tener una idea de que el tiempo se estaba terminando y así, en los últimos minutos, se pudieron apresar para terminar los ejercicios.

Cuando pedí a los alumnos que trabajasen en grupo yo hice una pequeña previsión de que ellos irían utilizar sus lenguas maternas para hablar unos con los otros. Efectivamente eso ocurrió y por eso mientras circulaba por la clase, escuchaba sus conversaciones y intervenía hablando en español con ellos, además, les pedía que me contestasen en español, tanto a mi como a sus compañeros. Siempre que fue necesario,

les explicaba que esta era una forma menos embarazosa de practicar su español una vez que no estarían a ser escuchados por todos los demás.

4.4.3 Reflexión – clase 28 de enero

En general las clases empezaron cerca de 5 a 10 minutos después de la hora. Los alumnos y la profesora llevaron su tiempo para llegar a clase y también llevaron tiempo para estar listos para empezarla. También los alumnos irían a una visita de estudio hasta Sevilla y la profesora necesitó ajustar algunos aspectos con respecto a la visita.

Con respecto a los ejercicios realizados en esta clase, de una manera general, los alumnos no tuvieron creatividad para escribir estribillos con la excepción de tres alumnos que lo hicieron con mucha empeño y creatividad. Ellos se quejaron de que no sabían como hacer los estribillos y se quedaron bloqueados en la hora de los crear. Creo que la clase, en general revela alguna falta de trabajo y de concentración a la hora de realizar ejercicios que exigen más empeño y enfoco. En el ejercicio 3.8 (apéndice 3) debatimos sobre el poder de la música y algunos alumnos llegaron al punto clave. Los alumnos rápidamente establecieron una relación entre canciones y cultura, pues las canciones son poderosos vehículos culturales de una determinada lengua. La actividad desencadenó un momento en que los alumnos compartieron aspectos de sus propias vidas, así, ellos contaron algunas historias que vivieron y afirmaron que las asocian a determinadas canciones. Esta fue una actividad que promovió una conversación espontánea en que los alumnos crearon un momento de interacción oral auténtico.

En general creo que los alumnos conseguirán desarrollar la oralidad a través del tema propuesto. Ellos expresaron sus opiniones sobre sus gustos musicales y hablaron del poder que las canciones aportan en la vida de las personas, por eso, mi objeto ha sido alcanzado.

4.4.4 Reflexión – clase 29 de enero

Esta clase estaba prevista iniciarse a las 8 horas y 15 minutos de la mañana. La profesora cooperante y yo llegamos a la clase a las 8h15 minutos, todavía solo estaban 5 alumnos a la puerta. La profesora cooperante ya me lo tenía avisado, asimismo, conté con 15 minutos de la clase para escribir el sumario, hacer la llamada de los alumnos presentes y hacer un repaso de la clase anterior, en forma de lluvia de ideas. Es importante referir que la lluvia de ideas fue hecha a través de palabras clave y de símbolos que estaban relacionados con los contenidos de la clase pasada. Desde el inicio que la profesora cooperante me alertó para el hecho de que los alumnos llevan mucho tiempo para llegar a la clase, sentarse, quitar el material, así, los restantes alumnos fueran llegando a lo largo de 15 minutos después de la hora prevista para el inicio de la clase.

A continuación de la lluvia de ideas, la clase empezó por la audición de una canción que contenía los relativos cambiados. Me pareció que a los alumnos les gustó de la actividad y consiguieron resolver el ejercicio con alguna facilidad, a la excepción de una parte, que he decidido hacerla un poco más difícil para dar a los alumnos el input $i + 1$. De acuerdo con la teoría de Krashen (1985) *The Input hypothesis* es explicado como el alumno adquiere un segundo idioma, según esta hipótesis, el alumno mejora y progresa cuando recibe un *input* de un segundo idioma que está un nivel más allá de su actual competencia lingüística. Por ejemplo, si un alumno se encuentra en una etapa i , la adquisición se lleva a cabo cuando está expuesto a un *Input comprehensible* que pertenece al nivel $i + 1$. Entonces podemos definir *Comprehensible Input* como el nivel del idioma que el alumno no podrá producir, pero podrá entenderlo.

Cuando empezamos la segunda parte de la clase en que he introducido los relativos a través del PowerPoint (apéndice 7), los alumnos confesaron que a ellos no les gustaba la gramática y que tampoco la comprendían. Todavía, los hice conscientes que ellos sabían la gramática de una forma implícita, porque aplican reglas de la gramática en sus hablas del día a día. Por ejemplo, cuando les pregunté a acerca de los relativos, los alumnos se sintieron bloqueados y no supieron decirlos, pero así que di un ejemplo de un relativo, la mayoría de los alumnos los acordaron y empezaron a decirlos en alta voz. Los alumnos apenas no sabían explicar cual era la función de los relativos en las frases.

Para esta clase estaba previsto terminar la unidad didáctica, todavía los alumnos llevaron mucho tiempo en la realización de los ejercicios, especialmente en los ejercicios

finales en que fue dado a los alumnos tiempo para que hiciesen los ejercicios, todavía, una vez más ellos no tuvieron noción del tiempo y llevaron tiempo para concluirlos.

Con respeto a los ejercicios que tenían como objetivo desarrollar la oralidad, yo he decidido llevar en Word alguna sugerión de respuestas y les pedí que las escribiesen en sus cuadernos diarios. La razón por la cual introduje una parte escrita en una actividad de interacción oral fue que me di cuenta de que algunos alumnos no participaban en los debates, entonces pasaban gran parte de la clase sin manifestar cualquier intervención.

4.4.5 Reflexión – clases 3 y 4 de febrero

En la realidad los alumnos solamente tuvieron la clase de 4 de febrero para hacer los trabajos una vez que, en la clase del lunes en 3 de febrero, tuvieron que terminar la unidad didáctica que estaba retrasada. Un de los motivos por los cual hube un retraso en el termino de la unidad didáctica fue derivado a la visita de estudio que la profesora cooperante estaba a realizar. Asimismo, ella tenia la necesidad de hablar con los alumnos en el inicio de las clases a acerca del viaje y pedirles alguna documentación necesaria, una vez que los alumnos irían para fuera del país. Otro de los motivos que retrasaron la enseñanza de la unidad didáctica fue el facto de que los alumnos llevaron mucho tiempo para terminar determinados ejercicios.

La sugerión de la realización de la tarea final en la clase fue de la profesora cooperante. La misma me informó que si yo les pidiese que realizasen los trabajos fuera del contexto de la clase, que los mas probable era que los alumnos no realizasen la tarea. Ella afirmó que a ese respecto los alumnos no eran muy responsables y a lo mejor seria darles una o dos clases para que los alumnos realizasen los trabajos finales.

No obstante, de una forma general creo que las clases han salido bien. En la clase de 4 de febrero los alumnos estuvieron motivados y prácticamente todos comprendieron los objetivos propuestos para esta tarea. La estrategia utilizada de quitar unos minutos en dos clases para advertirlos sobre la tarea final fue una buena estrategia de preparación, una vez que dio a los alumnos una ante visión de lo que se iba hacer en el final. Así, en el día de la realización de la tarea los alumnos empezaron la clase en parejas y dieron luego inicio a sus trabajos. De esta manera pude inmediatamente explicar a cada grupo lo que era pretendido con la tarea final, lo que providenció una clarificación personalizada de los objetivos pretendidos.

Lo menos positivo de esta clase fue que los alumnos hicieron algún ruido juntos, y, por veces estuvieron conversando con compañeros de otros grupos para intentar saber sobre el tema del trabajo de los otros, en la vez de se mantuvieron concentrados en su propia tarea. A seguir con los alumnos a lo largo del año lectivo, uno de los objetivos futuros pasaría por educar y acostumbrarlos a trabajar en grupo de una forma más organizada y concentrada. Todavía, como he referido, trabajar en grupo me pareció una buena actividad una vez que el trabajo colaborativo promueve la motivación y conduce al desenvolvimiento de los estudiantes. La expectativa de alcanzar un modelo de aprendizaje social y colaborativo, bien patente en lo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, sugiere el abandono del modelo industrial. A la luz de este documento orientador, cabe a la escuela formar jóvenes líderes, innovadores, autónomos y creativos, teniendo por base principios, valores y áreas de competencias, o sea, prepararlos de acuerdo con un perfil humanista, en lo cual prevalece la dignidad humana.

La clase de 31 de enero no se realizó una vez que la escuela encerró debido a la “greve da função pública”.

4.4.6 Reflexión – clase 5 de febrero

La clase empezó a las 8h15 de la mañana, los alumnos llegaron retrasados como parece ser habitual a los miércoles. Intenté empezar por los grupos que estaban ya presentes. Sin embargo, hubo un contratiempo en las presentaciones. Aunque tenga pedido a los alumnos que guardasen sus trabajos en pendrives, los alumnos tenían sus trabajos guardados en el e-mail, y, en aquella clase particular no había internet. La profesora cooperante intentó resolver el problema de inmediato, pero no había clases disponibles y, por eso, la situación llevó tiempo para que resolviese. La solución pasó por, dislocarnos hacia el auditorio, cerca de la biblioteca, donde había condiciones para que los alumnos realizasen sus presentaciones. Por todo el sucedido, en los primeros 50 minutos apenas hubo dos presentaciones. Dado todo el contratiempo, no fue posible que todos los alumnos terminasen sus presentaciones. Así, tuve que volver en el día 17 de febrero para que todos los alumnos pudiesen terminar sus presentaciones y hacer su autoevaluación.

4.4.7 Reflexión – clase 10 de febrero

Con respecto a la realización de la prueba, creo que los alumnos estuvieron empeñados para realizarla con éxito. Al contrario de que ocurrió en el pre-test, los alumnos hicieron el primer ejercicio, con mas facilidad. Esta es una evidencia de que la práctica conduce al éxito ya que el facto de que los alumnos siguieron escuchando canciones a lo largo de la intervención didáctica contribuyó para que los alumnos desarrollasen la comprensión oral. De este modo, a la hora de ser evaluados, los alumnos se revelaron más capaces de realizar el ejercicio de compresión.

Es importante subrayar que todos los estudiantes conseguirán terminar la prueba en el tiempo estipulado, lo que me lleva concluir que los ejercicios fueron bien calculados para el tiempo que los alumnos tenían para la realización del examen.

4.4.8 Reflexión – clase 17 de febrero

La clase del día 17 de febrero fue establecida como una clase extra, donde algunos alumnos terminaron sus trabajos y yo entregué el pre y pos-test. También fue entregue a los alumnos la respectiva corrección (apéndice 4.1).

Con respecto a las presentaciones del alumnado, de un modo general las mismas fueron buenas. Aunque yo tenga establecido un numero mínimo de sliders para presentar a la clase, que serian 7 sliders mínimo y 12 de máximo, algunos trabajos escritos en PowerPoint estaban demasiado cortos, con apenas 4 sliders. La limitación de numero mínimo y máximo de sliders tuvo el objetivo de evitar que los alumnos hiciesen trabajos cortos o, al revés, hiciesen trabajos muy largos que no permitiesen desarrollar su capacidad de síntesis.

En lo que toca a la producción oral de los alumnos, los mismos cometieron errores que pertenecen a nivel de aprendices de español de iniciación. La mayoría, a la hora de pronunciar los números, no supieron hacerlo correctamente, por ejemplo, para decir 2017 ponían la “y” entre las centenas y las decenas, como lo hacemos en portugués “dois mil e dezassete”. Sin embargo, la “y” solo es permitida entre decenas y unidades,

por eso la forma correcta de pronunciar sería “dos mil diecisiete”. Los alumnos revelaron también dificultades en adaptar la regla gramatical del muy y mucho antes de los adjetivos y después de los verbos.

No obstante, hubo trabajos muy buenos que cumplirán los objetivos propuestos que superaron mis expectativas no solo con respecto al desarrollo temático de los propios trabajos como al nivel de la interacción y comunicación estratégica (apéndice 5). Es importante subrayar el esfuerzo de determinados alumnos para superar sus dificultades. Hubo alumnos que nunca habían hecho algún trabajo con la profesora cooperante y que se esforzaron para hacer y dar su mejor. Son alumnos de origen extranjera y están teniendo contacto con la lengua española por la primera vez. Asimismo, su esfuerzo y su valentía fueron llevados en consideración a la hora de los evaluar.

Cuando todos los trabajos estaban terminados les pedí que se autoevaluasen y, algunos alumnos me parecieron conscientes de sus limitaciones y, en algunos casos, su falta de empeño. Sin embargo, los alumnos afirmaron que prefirieron hacer los trabajos con la consciencia que los mismos no obedecían a los parámetros pedidos, do que no tener nada que presentar. Como profesora escuché sus justificaciones, y, enseguida los hice conscientes de que en el futuro será importante poner el máximo empeño en todo sus trabajos para que sean ciudadanos que alcancen el éxito en sus vidas académicas y profesionales.

Con respecto a los resultados de las pruebas (apéndices 4.4.), en general los resultados superaron mis expectativas una vez que nadie obtuvo valores inferiores a 10 valores en una escala de 20, lo que significa que hubo aprendizaje significativo. Con respecto al pre-test y a los respectivos resultados (apéndice 4.3), los alumnos obtuvieron una gran mejoría. En general los alumnos mejoraron sus redacciones finales que constituyeron opiniones solidas y coherentes. Aún así, considero que las redacciones podrían ser mejores, una vez que son alumnos del 11.º grado. Yo tuve la sensación de que los alumnos no dominan la forma de escritura de un texto argumentativo y, eso fue el punto débil de casi todas las redacciones. Relativamente a los restantes ejercicios, en general, hubo una gran mejoría en todos ellos siendo que la más visible es la mejoría que los alumnos obtuvieron el primer ejercicio. Efectivamente hubo una evolución en los resultados del pre-test (apéndice 4.3) y pos-test (apéndice 4.4) y eso es una evidencia que mi intervención fue bien sucedida. Apenas una alumna tuvo un retroceso en el pos-test, que fue la alumna no. 2, y el facto puede tener sido derivado a problemas familiares que la alumna enfrentaba en aquel momento.

De un modo general, creo que los alumnos fueron participantes activos en su propio proceso de aprendizaje, Pereira (2013, p. 486) corrobora esta idea, enfatizando la necesidad de involucrar activamente los alumnos en lo proceso de aprendizaje y poniéndolos conscientes de que el profesor, solo por si, no puede ser responsabilizado por todo el proceso de aprendizaje. Es en torno del alumno, en cuanto objeto de trabajo y, también, en cuanto espejo de su contexto social, que nordea a su actuación, que en esta perspectiva debe ser vista como una política cultural, en que el profesor es un intelectual que se transforma a él mismo y transforma a los sus alumnos (Giroux, 1997, p.136).

4.5 Consideraciones finales

Creo que, de un modo general, la clase reaccionó bien a las clases impartidas. Los alumnos se mostraron dispuestos a colaborar en la realización de la secuencia didáctica y, consecuentemente, revelaron una cierta preocupación por aprender. El hecho de privilegiar las canciones como forma de aprendizaje desencadenó una atmósfera fructífera, una vez que proporcionó a que los aprendices se mantuviesen motivados.

En lo que respecta al desarrollo de la oralidad, esta ni siempre fue una tarea fácil. Algunos alumnos siguieron mostrando señales de vergüenza/timidez a la hora de hablar delante de la profesora y de sus compañeros. Por eso, algunos discentes se poníann nerviosos cada vez que les fue solicitado que participasen en las conversaciones. De ahí, debido a alguna experiencia previamente adquirida por mí, fueron creados enunciados donde los alumnos podrían crear situaciones comunicativas menos vergonzosas al hablar y trabajar con compañeros más próximos. Además, una vez que algunas preguntas fueron fijadas en situaciones comunicativas reales, las mismas contribuyeron para una participación espontánea por parte de la mayoría de los alumnos.

En lo que a la implementación didáctica atañe, la misma no siempre cumplió los tiempos previstos. Por un lado, los alumnos revelaron señales de trabajar a un ritmo lento y, por otro, una huelga y una falta de la profesora cooperante no me permitieron terminar la secuencia didáctica en el tiempo calculado.

Con respecto de la propia creación de la secuencia didáctica, tuve una preocupación por articularla a los contenidos del manual de los alumnos. La misma

preocupación asentó no solo en el establecimiento de un hilo conductor de modo revelar coherencia en los ejercicios programados, bien como a volver más sencillo el proceso de asimilación de los contenidos de aprendizaje. Es igualmente importante señalar que se dio importancia a una construcción de materiales auténticos personalizados de acuerdo con las características de la clase.

Cuando terminó la implementación didáctica y la aplicación del pos-teste, se puede considerar la experiencia pedagógica positiva. Lo que se puede comprobar en los resultados finales de las evaluaciones (gráficos 16 y 17)

4.6 Evaluación

A lo largo de la implementación varios fueron los momentos de evaluación creados. Cabe señalar que el proceso de enseñanza/aprendizaje y la elaboración de parámetros de evaluación son elementos que se entrelazan y, por eso, conducen al éxito de los alumnos. De ahí, Bordón Martínez (2004, p. 983) reflexiona sobre la importancia de la evaluación.

La evaluación [...] proporciona información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayuda a clarificar los objetivos del mismo a alumnos y profesores. [...] [Constituye] una base para el análisis de la interlengua y los errores que cometen los aprendices de segundas lenguas. [...] la evaluación es necesaria por cuestiones operativas: es la única manera rentable y práctica de averiguar la competencia que para el uso de la lengua poseen los aprendices involucrados en su adquisición.

De ahí, la evaluación aporta no solo los testes finales bien integra un proceso de evaluación continua, donde se valora la participación de los alumnos al largo de las clases, su empeño, actividades colaborativas, sus cuadernos diarios, entre otros. Por eso, el MCER (2002, p. 185) refiere que “La evaluación continua es la evaluación que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre.”

Al largo de las clases se enfatizó la implementación de la evaluación directa dada la necesidad de evaluar los alumnos en el inmediato. El MCER (2002, p. 187) afirma que “la evaluación directa está limitada en la práctica a la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión oral en interacción, pues nunca se puede observar directamente la

actividad de comprensión”. Por eso, fue importante crear este momento de evaluación una vez que la secuencia didáctica se foco mayoritariamente en el desarrollo de la interacción oral y de la producción escrita. De este modo, el MCER (2002, p. 187) define la evaluación directa como:

La evaluación directa es la evaluación de lo que está haciendo realmente el alumno que se somete a examen. Por ejemplo, un grupo reducido está debatiendo algo, el examinador observa, compara con una «parrilla» de criterios, relaciona las actuaciones con las categorías más adecuadas de la parrilla y evalúa.

Dada la aplicación de la metodología del enfoque por tareas, hubo la necesidad del diseño de una tarea final, lo que resultó en un elemento de evaluación formativa. Fue propuesto a los alumnos que elaborasen un trabajo, y, al final fueron evaluados. Durante el proceso de evaluación de la tarea, y siempre que posible, se providenció a los alumnos una retroalimentación. De este modo, el pos-test y la tarea final resultaron en elementos de evaluación formativa que contribuyeron para la evaluación final, llamada de evaluación sumativa. Cabe señalar que, a partir de esta tarea, también se pudo crear un momento de autoevaluación de los alumnos, aunque tenga sido apenas una autoevaluación oral. De un modo a clarear la definición de evaluación formativa, el MCER (2002, p. 186) define que:

La evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas.

El artículo 28.º del Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, refiere que uno de los efectos de la evaluación formativa es que la misma determina la “adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem³¹”.

En lo que a la evaluación sumativa respecta, la misma corresponde al soma de todos los elementos de evaluación, que, en este caso fue atribuida por la profesora cooperante en el final de cada periodo escolar. Asimismo, El artículo 28.º del Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho afirma que:

³¹ <https://dre.pt/application/file/a/178607>

A avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina ou módulo, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à admissão à matrícula e à conclusão do nível secundário de educação

Es importante señalar, que la evaluación sumativa no visa valorar solamente los conocimientos de los alumnos con relación al aprendizaje de la lengua, al contrario, este elemento evaluativo contabiliza también actitudes y valores como el saber-estar, saber-hacer y saber-ser. Por lo tanto, la evaluación sumativa evalúa tanto las competencias como las aptitudes y los valores.

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, 2002, p.103)

Ya en contrapartida y aún con respecto a la definición de la evaluación sumativa, el MCER (2002, p, 186) añade que:

La evaluación sumativa resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento.

Como forma de volver los alumnos más conscientes de sus actuaciones en los trabajos finales, fue creado un momento de autoevaluación donde los alumnos pudieron reflexionar sobre su desempeño, y donde se pudo providenciar una retroalimentación a los alumnos. De ahí, la autoevaluación es benéfica para los alumnos en la medida de que “(...) el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz (...)” (MCER, 2002, p. 192)

Por todo esto, la evaluación se vuelve un elemento indispensable en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, fue necesario seguir un orden riguroso de parámetros de evaluación de modo a que yo, en cuanto profesora, me asegurase que este sería un proceso justo para todos los alumnos.

5. Análisis de los resultados

Con la finalidad de trabajar las canciones como un recurso auténtico en las clases, fue posible trabajar y desarrollar varias competencias. De ahí, se utilizaron materiales didácticos específicos, se aplicaron metodologías de enseñanza y se evaluaron los alumnos a través de la evaluación directa, de una presentación de un trabajo oral y una prueba de evaluación con un componente de comprensión auditiva. En general, estos elementos desencadenaron buenos resultados que permitieron demostrar la eficacia de las metodologías aplicadas.

De este modo, este capítulo presentará, por un lado el análisis con respecto a la práctica de enseñanza supervisada y, por otro, hará una reflexión sobre los diversos elementos de evaluación y resultados obtenidos por parte de los docentes.

5.1 Análisis de los resultados obtenidos a través de los elementos evaluativos

Como se mencionó anteriormente, todo el trabajo realizado fue útil para demostrar que las canciones son materiales auténticos y versátiles que pueden ser utilizados como un recurso pedagógico y desarrollar todas las competencias dentro de las clases de LE. Además, después del proceso de enseñanza y consecuentemente después de observados los resultados obtenidos, las actividades elaboradas a través de canciones revelaron ser elementos facilitadores en el proceso de aprendizaje. Por supuesto ellos visaron mejorar la postura de los estudiantes a lo largo de las clases impartidas.

El siguiente texto presenta y analiza los resultados del trabajo realizado con la clase, comenzando por describir las conclusiones que resultaron del método evaluativo de observación directa hecha a los alumnos, y luego pasando al análisis y la reflexión de los resultados obtenidos tanto en la tarea final como en el pre-test y pos-test.

5.1.1 Observación directa

A través de la observación directa fue posible verificar que los alumnos presentaron dificultades en lo que toca a la expresión oral y también en su poder de concentración. También se verificó alguna falta de ritmo de trabajo, lo que resultó en algún retraso en el término de determinadas actividades. Como consecuencia, a lo largo de la implementación didáctica hubo la necesidad de creación de estrategias por parte de la profesora, enfocadas en combatir estos puntos débiles de las competencias del alumnado, una vez que estaba en causa su rendimiento académico. Por ejemplo, a la hora de comunicar, los alumnos cometieron errores básicos y, para ayudarlos a mejorar sus fallas en la expresión oral la profesora los dejaba cometer los errores y, en el final, reformulaba la frase correctamente. También, para que los alumnos mejorasen sus ritmos de trabajo con la noción del tiempo, la profesora llevó hasta las clases un cronometro. Así, estos fueron algunos ejemplos de estrategias creadas para combatir fallas que fueron detectadas a través de la observación directa.

No obstante, porque también es importante señalar los puntos positivos, cabe referir que los alumnos revelaron un compromiso con las actividades propuestas. Aunque

a un ritmo lento, la mayoría de los alumnos trabajaron en la secuencia didáctica y revelaron ser estudiantes esforzados. Asimismo, los estudiantes manifestaron entusiasmo en lo que respecta a las actividades propuestas en el material didáctico y a su respectiva elaboración. A través de la observación directa también fue posible verificar que al largo de las clases aleccionadas los alumnos fortalecieron su relación con la profesora y, se volvieron un poco más desinhibidos a la medida que las clases se desarrollaban. Con todo, aún así, fue considerado poco el número de clases enseñadas para alcanzar una mayor desinhibición entre los alumnos y la profesora.

5.1.2 Análisis de los resultados de la tarea final

Con respecto a la tarea final, cabe referir que casi todos los alumnos la cumplieron con éxito, a la excepción de dos alumnos que no la realizaron, una vez que faltaron en el día de la presentación. Algunos PowerPoint no estaban al nivel del aprendizaje de los alumnos, una vez que se revelaron alguna falta de empeño en la realización de estos. Sin embargo, algunos alumnos lograron obtener buenos resultados una vez que colmataron la carencia de información de los PowerPoint con empeño significativo en la expresión/interacción oral. A la hora de presentar sus trabajos, los alumnos expusieron un discurso coherente y estructurado que reveló estar previamente planteado.

Es importante subrayar que la actividad exigía a los alumnos alguna creatividad bien como algún poder de reflexión en lo que respectaba a sus elecciones. Con todo, la mayoría de los discentes revelaron no solo algunas carencias a este nivel a la hora de ser creativos, bien como en la parte de justificar sus opciones.

En lo que toca a la interacción/expresión oral de los alumnos, aunque su expresión oral tenga sido buena, es conveniente referir que algunos elementos cometieron errores básicos tanto a nivel gramatical como al nivel lexical. Este hecho, comprobó no solo las dificultades que los alumnos presentaban en lo que toca a la expresión/interacción oral bien como reveló alguna ausencia de entrenamiento de determinados términos a lo largo de todos los años de aprendizaje. De modo a demostrar algunos errores básicos cometidos, la tabla en adjunto visa compartir los apuntamientos de la profesora, donde se registraron los puntos positivos y negativos de las presentaciones.

Tabla de observaciones de la tarea final

Alumnos + Cantantes	Observaciones/ Errores	Evaluación provisoria
BS. + T. (Ozuna)	BS. - Buena pronuncia/ para que se olvida de tudo todo, vamos a poner la música que eseo himos elegimos; T. – Nivel (ha pronunciado la V)	15/16
A. (Gente de zona)	Se toraron (volvieron) aínda (aún) más conocidos dos mil y catorce	13/14
F. (Daddy Yankee)	Porque él eres es Dos mil y diecisiete Trabajo poco original Presenta una buena fluencia, aunque con algunos errores básicos de nivel	15
BA + I. (Maluma)	Muy bien presentada Buen PPT Buena capacidad de reflexión	17
CE. + CA. (Anuel AA)	Buen trabajo, pero sin PPT CA. - Mil novecientos y noventa y dos	14
RE. (Juan Valderrama)	Esfuerzo para presentar, alumno nuevo, nunca había hecho nada Voy ap presenstar Mil novecentos (novecientos) y treinta y cinco Es un cantor (cantante)	11
RU. + CT. (Ricky Martin)	Trabajo y PPT muy cortos Poca capacidad de reflexión CA. Sue so éxito RU. Mil novecientos y noventa y nueve Alumno RU habló muy poco Me gusta muy mucho el cantante	CT. 14 RU.12/13
W. + P. (Nicky Jam)	P. -Perto Cerca Alumnos muy esforzados Trabajo organizado Los dos alumnos cometen algunos errores de nivel	16
M. B. (Hatsune Miku)	M.B habla muy bien Buena capacidad de reflexión Tema original Sin PPT pero llevó los contenidos con un buen hilo conductor	14
MM. + AC. (J Balvin)	Trabajo corto Poca originalidad Ideas poco desarrolladas Pocos errores de nivel Se podrían tener esforzado más para obtener una mejor calificación	13

Es importante señalar que, para que la clase se mantuviese interesada por todas las presentaciones de sus compañeros, fue propuesto que los alumnos comentasen las actuaciones de los otros, en que fueron subrayados por los demás los puntos positivos y negativos de cada presentación.

De un modo general, los resultados fueron buenos y los alumnos se mostraron dispuestos en realizar la tarea final, teniendo la consciencia que este tipo de actividad contribuye para el desarrollo de sus expresiones/interacciones orales. Lo único problema, fue que, dadas las características generales de la clase y el año que frecuentan, los alumnos revelaron poner poco empeño en las actividades propuestas. De este modo, creo que algunos alumnos lograrían mejores resultados si hiciesen los trabajos con más dedicación.

Con base en esta visión general de los resultados obtenidos, fue pedido a los alumnos que reflexionasen sobre sus prestaciones. Por un lado, esta autoevaluación tuvo el objetivo de verificar si las evaluaciones de la profesora correspondían a la expectativa de los alumnos. Por otro lado, el propósito de la autoevaluación fue involucrar los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, haciéndoles conscientes de que sus resultados fueron un reflejo de sus propias prestaciones.

Tabla de corrección de la tarea final

PESO 20%	2.º PERIODO						
200%	CRITÉRIOS						
	INTERAÇÃO ORAL	Âmbito Gramatical e Vocabular	Correção- Controlo Gramatical, Vocabular, Fonológico	Fluência	Desenvolvim. Temático – Coerência e Coesão	Interação e comunicação estratégica	
N.º	Nome	40-30-10-0	20-10-5-0	60-40-20-0	40-20-10-0	40-20-10-0	TOTAL
1	A.	30	15	40	30	30	145/14,5

2	AC.	25	15	35	15	25	115/11,5
4	AD	0	0	0	0	0	0
5	B.A.	35	20	55	30	30	170/17
6	B.S	30	20	50	30	30	160/ 16
8	CA.	30	10	50	20	25	135/13,5
9	CT.	25	10	50	35	30	150/15
10	CE.	25	10	50	35	30	150/15
12	F.	25	10	40	35	30	140/14
13	I.	35	20	55	30	30	170/17
14	M.S.	0	0	0	0	0	0
15	M.M.	25	15	35	15	25	115/11,5
16	M.B.	30	10	50	20	25	135/13,5
17	P.	30	20	50	35	25	160/16
18	RE.	15	10	30	25	25	105/10,5
19	RU.	25	15	30	25	20	115/11,5
20	T.	25	15	50	30	30	150/15
30	W.	30	20	50	35	25	160/16

5.1.3 Análisis de los resultados del pre-test y pos-test

Los testes son elementos evaluativos que visan testar los conocimientos de los alumnos. Estos providencian conocimiento a los profesores sobre las potencialidades o dificultades de los alumnos en lo que respecta al proceso de enseñanza/aprendizaje. A la hora de evaluar los alumnos Pereira (2013, p. 688) afirma que “(...) torna-se indispensável agir de forma consistente, reforçando as realizações específicas dos alunos e valorando tanto o seu esforço individual como as capacidades pessoais evidenciadas”. Por todo esto, serán analizados los resultados del pre-test y pos-test donde se verificarán lo que logró ser más y menos positivos en lo que toca al aprendizaje de los alumnos.

Primeramente, con respecto al análisis de los resultados del pre-test y pos-test, se puede concluir que hubo una evolución por parte de los alumnos en lo que toca a su aprendizaje final. De este modo, los gráficos siguientes muestran no solo las

calificaciones finales de los pre-test y pos-test, como el número de evaluaciones positivas y negativas del pre-test y pos-test. Cabe informar que alumnos M.B n.º 16 y RE. n.º 18 faltaron a la realización del pre-test (apéndice 4.3) y por eso no será posible analizar sus resultados. Con todo, estos alumnos realizaron el pos-test y alcanzaron resultados positivos.

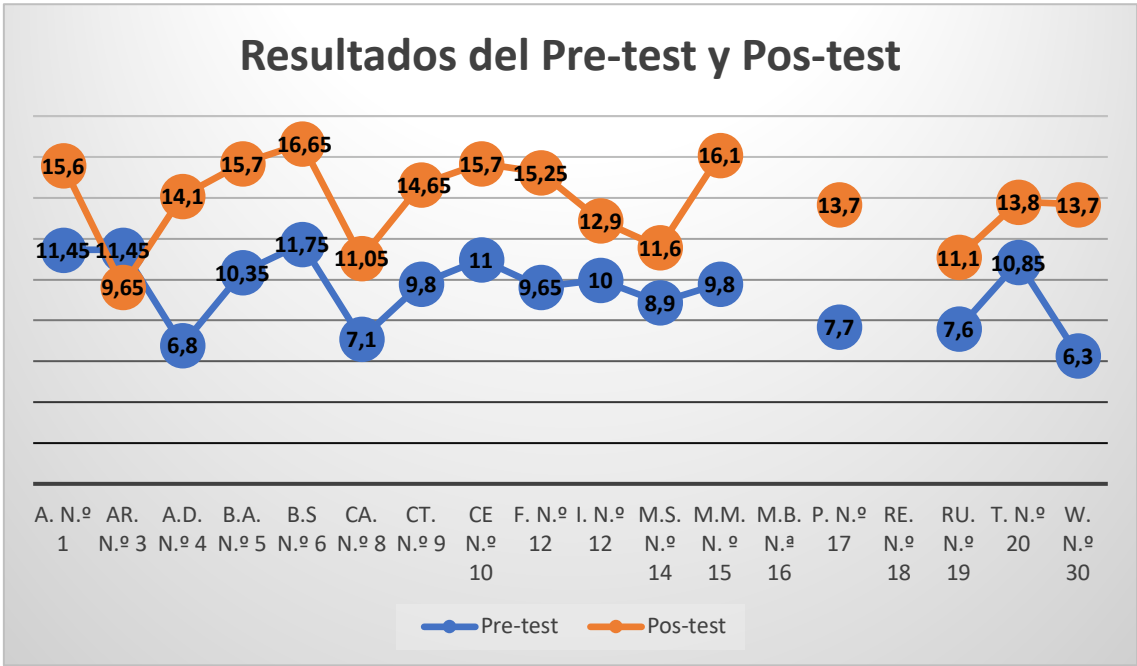


Gráfico 16 – análisis de los resultados del pre-test y pos-test

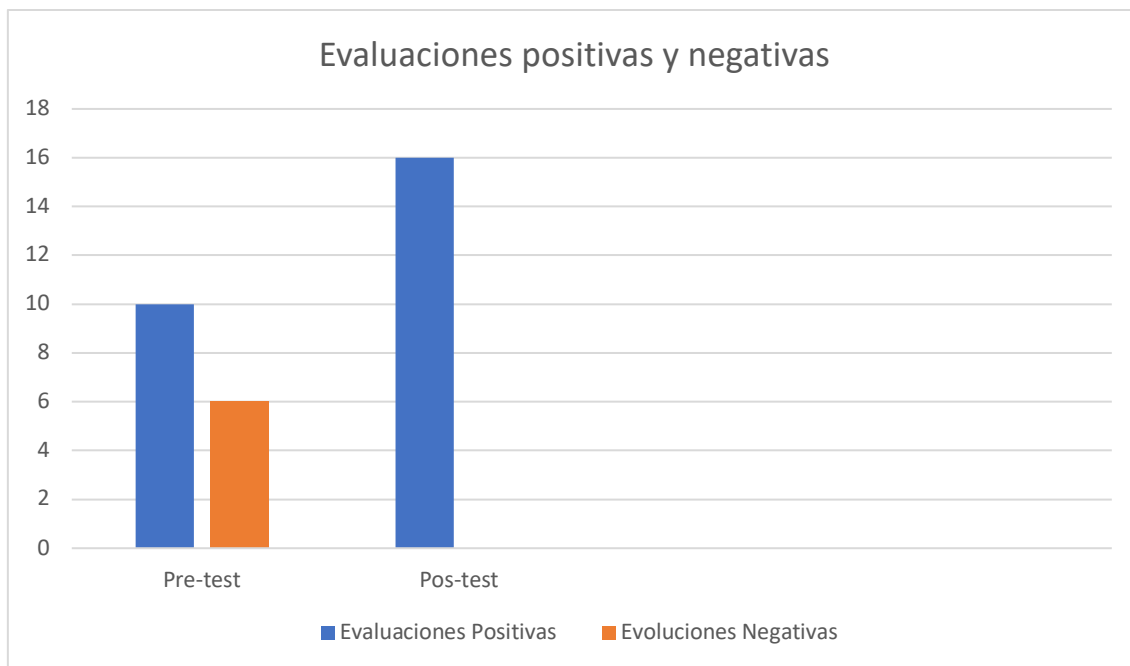


Gráfico 17 – Evaluaciones positivas y negativas en el pre-test y pos-test

Los testes en cuestión fueron pautados en una escala de 0 a 20 valores cuya calificación está distribuida de la siguiente forma: *0 a 5 valores Muito Fraco*, *6 a 9 – Fraco*, *10 a 13 - Suficiente*, *14 a 17 – Bom* y *18 a 20 – Muito Bom*.

De este modo, como se puede observar, hubo una subida de los resultados finales en el pos-test, en comparación con los resultados del pre-test. De ahí, se puede observar que, por un lado, los alumnos alcanzaron un aprendizaje significativo de los contenidos aleccionados, y por otro los alumnos lograron obtener evaluaciones por encima de la media, ya que once de los dieciséis alumnos evaluados, obtuvieron resultados entre 14 y 16 valores, lo que corresponde a la calificación *Bom*. Así, en lo que a la puntuación del pos-test respecta, 4 alumnos aumentaron 3 puntos en comparación al pre-test, 2 alumnos obtuvieron 4 puntos más, 4 alumnos subieron 5 puntos, 3 alumnos adquirieron una subida de 6 puntos, apenas 1 alumno ascendió 7 puntos, 1 alumno logro el aumento más acentuado de 8 puntos, ya en contrapartida, 1 alumnos registro una bajada de 2 puntos.

Todo esto denota que la evaluación de los alumnos mejoró significativamente en el pos-test, a la excepción de la alumna AC n.º 3 que obtuvo una caída en su resultado del pos-test, comparativamente con el resultado alcanzado en el pre-test. Es plausible constatar que este resultado en la evaluación del pos-test pudo estar relacionado con problemas socioeconómicos. De acuerdo con la información prestada por la profesora cooperante, la alumna y su familia pasaban por problemas económicos familiares, y por

eso, la alumna faltó a algunas clases impartidas una vez que se encontraba en búsqueda de empleo.

A través de lo gráfico n.º 16 y 17 aún se puede observar que en el pre-test seis de los dieciséis alumnos evaluados obtuvieron calificaciones negativas, ya en el pos-test el número de resultados negativos fue de cero. Estos resultados finales visan revelar excelentes resultados al nivel de la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos, bien como revelan que los métodos aplicados por la profesora fueron eficaces.

Partiendo para un análisis más detallado, es importante señalar en que preguntas los alumnos revelaron más y menos dificultades. Como se puede verificar en la siguiente tabla de corrección del pos-test, los alumnos revelaron mayor dificultad en la parte del desarrollo de la escritura, que corresponde a la pregunta 12 del pos-test. Se puede constatar que ningún discente alcanzó la puntuación máxima en este último ejercicio. Con respecto a la pregunta que los alumnos revelaron más facilidad en resolver, esta corresponde a la pregunta de audición que corresponde a lo n.º 1, ya que la mayor parte de los alumnos obtuvo la puntuación máxima en este ejercicio.

De modo a obtener justificaciones de lo que resultó de las clases impartidas, es importante reflexionar sobre los resultados logrados en el pre-test y pos-test. De ahí, se puede concluir que los alumnos consiguieron mejores resultados en la pregunta de audición. Se puede deducir que el éxito de los resultados de esta pregunta está relacionado con el entrenamiento de actividades basadas en la audición a lo largo de la intervención didáctica. Como se puede verificar en la secuencia didáctica, fueron varios los momentos en que los alumnos estuvieron en contacto con muestras de habla de mundo real a través de las canciones, como se puede observar en los ejercicios 3, 5, 7 y 8 de la secuencia didáctica (apéndice 3).

Con respecto a la pregunta 12, en la que los alumnos revelaron mayor dificultad, se concluye que este facto puede estar relacionado con la práctica insuficiente de actividades basadas en la escritura a lo largo de la intervención didáctica. Es importante referir, que el principal foco de la secuencia didáctica se centró en el desarrollo de la interacción oral. Como ya fue referido, el intento de la creación de la secuencia didáctica pasó por trabajar un poco de las restantes competencias, todavía, dada la dimensión de las clases impartidas, no fue posible ahondar el desarrollo de la competencia escrita. Los alumnos apenas pudieron escribir y entrenar un texto argumentativo como trabajo de casa (apéndice 8), lo que, no fue suficiente para que escribiesen en el pos-test buenas redacciones. Con todo, decidí incluirla en el momento de evaluación porque para allá de

desarrollar la capacidad de reflexión de los alumnos, este tipo de ejercicio se asemeja al ejercicio de escrita que los alumnos irían realizar en el examen final. Por eso, esta ultima actividad del pos-test sirvió como un entrenamiento para la prueba nacional. Cabe señalar, que los resultados fueron compartidos y analizados juntamente con la profesora cooperante, que añadió que en la reunión de “Concelho de Turma” la profesora de la asignatura de portugués ya había compartido que los alumnos presentaban dificultades en la competencia escrita. Además, los estudiantes revelaban dificultades en saber como producir un texto argumentativo. Puesto esto, y después de obtenidas todas estas informaciones, creo que se podrían colmatar estas dificultades con más entrenamiento de la competencia escrita desde que hubiese la oportunidad de aleccionar más clases.

En suma, dada la verificación de una mejoría del desempeño en el pos-test se puede constatar que las evaluaciones fueron positivas y que las clases impartidas contribuyeron para un aprendizaje significativo de las actividades de ocio a través de canciones.

Tabla de corrección del Pos-test

Preguntas	1	2	2.1	3	4	5 a)	b)	c)	d)	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	8.1	8.2	8.3	8.4	9	10 a)	b)	c)	d)	11 a)	b)	c)	12	Punt. Final	
Puntuación	4,2	0,5	0,5	1	0,5	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	5,2		
A no.1	4,2	0,5	0,5	0,2	0,1	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,3	0,3	0,3	0	0,2	0,2	0	4	15,6
A.C. no. 3	2,4	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0	0,2	0,2	0,1	2,5	9,65	
A.D. no. 4	4,2	0,5	0,5	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,7	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	3	14,1	
B.A. no. 5	4,2	0,5	0,5	0	0,25	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0	0	0,3	0,2	0,2	0,2	4,8	15,7	
B.S. no. 6	4,2	0,5	0,5	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0	4,4	16,65	
CA. no. 8	2,7	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	3,3	11,05	
C.S. no. 9	4,2	0,5	0,5	0,2	0,0	0	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	3,3	14,65	
CE. no.10	4,2	0,5	0,5	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	4,2	15,7	
F. no. 12	4,2	0,5	0,5	0,35	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	4	15,25	
I. no. 13	4,2	0,5	0,5	0,35	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0,5	0,5	0,7	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	3	12,9	
M.S. no. 14	4,2	0,5	0	0	0	0,3	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	2	11,6	
M.M. no.15	4,2	0,5	0,7	0,5	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0	0	0	0,5	0,5	1	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	4,5	16,1	
M.B. no. 16	4,2	0,50	0,5	0	0,5	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,3	0,3	0	0	0,2	0,1	4,3	15,2	
P. no. 17	4,2	0	0,2	0,2	0,5	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0	0,3	0	0,3	1,2	0,2	0,1	3	13,7	
RE. no.18	4,2	0,4	0	0	0,5	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,2	0	0	0	0	0	0	0,1	1,7	11,2	
RU no. 19	4,2	0,5	0	0	0	0	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	1,8	11,1	
T. no. 20	4,2	0,5	0,5	0,4	0,4	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,7	0	0,3	0	0,3	0,2	0	0,2	3	13,8	
W. no.30	4,2	0,5	0,4	0,7	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0	0	0	0	0,2	0,2	0,1	3	13,7	

6. Conclusiones e implicaciones para el trabajo futuro

Este ultimo capitulo presenta el cierre del informe y una reflexión de todo lo que se ha experimentado a lo largo de la intervención didáctica. Después de exhibida la reflexión serán analizadas las implicaciones de la experiencia en el trabajo futuro.

Todo este trabajo fue desarrollado en el ámbito de la enseñanza supervisada con la clase del 11.º año LH4 en la escuela Secundária de Mem Martins. El objetivo de la implementación didáctica fue transportar las canciones hasta el espacio de las clases de Lengua Española. Teniendo la consciencia del carácter auténtico de las canciones, las mismas fueron utilizadas en las clases impartidas para comprobar que los alumnos pueden desarrollar la competencia comunicativa a través de estas muestras de lengua. El intento pasó por crear una atmosfera relajada en las clases, donde los alumnos se sentirían confortables para aprender y comunicar a través del uso de las canciones. En este sentido, Leite & Tagliaferro (2005, cit. Amado, J. et al., 2009, pp.77-78) refieren que es por la afectividad que el individuo tiene acceso a los sistemas simbólico-culturales “originando a actividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos”. Como resultado, la relación saludable entre mi y los alumnos me permitió criar expectativas positivas en relación con la clase, lo que también involucró los discentes en proyectos y los motivó a través de la orientación hacia objetivos. De este modo, se procuró que el lenguaje de los alumnos fuese semejante a el lenguaje utilizado en el mundo de afuera, donde los errores fueron aceptes y vistos como elementos indispensables al éxito del proceso de aprendizaje.

Los alumnos aprendieron sobre las actividades de ocio a través de la explotación de canciones. Sin embargo, ni todo fue fácil a lo largo de esta experiencia, a pesar de la cantidad de canciones disponibles en los días de hoy, ni siempre fue fácil adquirir canciones que se adaptasen al nivel de los alumnos, al tema y al mi propósito. Por lo tanto, todo esto solo fue posible a través de numerosas búsquedas rigurosas de canciones y también a través de la adquisición de un variado repertorio musical previamente adquirido por mí.

Los resultados obtenidos tanto en la tarea final como en el pro-test revelan que las metodologías seleccionadas fueron eficaces. En general, se registró una evolución del pre-test para el post-test. Con respecto a la tarea final, los alumnos se mostraron capaces de se expresar oralmente, creando enunciados previamente organizados que contribuyeron para un desarrollo de momentos pedagógicamente productivos en lo que toca a la expresión/interacción oral. De este modo, estos elementos evaluativos

permitieron crear momentos donde se providenció un *feedback* en lo que tocó al aprendizaje de los alumnos.

Después de concluida la experiencia y dada la afirmación de Shumsky (1968, p. 92) en que explica que "la enseñanza es un arte que se perfecciona aprendiendo a conocer mejor los demás a través de nuestras propias reacciones ante ellos" es importante reflexionar sobre lo que de mejor podría resultar de todo este proceso. Uno de los aspectos sería un alcanzar un mejor controle de mi propio ritmo de trabajo bien como el controle del tiempo de gestión del aula. A pesar de mi esfuerzo par colmatar estos aspectos, creo que el tiempo podría tener sido mejor aprovechado. Otro de los aspectos que se podría mejorar dice respecto al desarrollo de más estratégicas participativas para los alumnos que tuvieron una participación menos activa a lo largo de la implementación didáctica. Una vez que el intento del profesor es llegar hasta todos los alumnos en lo que toca a éxito de su aprendizaje en todas las competencias.

Con respecto al trabajo futuro, creo que salgo de esta experiencia con la consciencia de que hoy en día, es necesario reflexionar cuidadosamente sobre el papel del profesor. La profesión docente enfrenta desafíos cada vez más apremiantes, que van desde una estructura social en constante cambio, hasta problemas políticos y económicos, sin olvidar la imparable evolución científica y tecnológica que caracteriza nuestros días y que sin duda influye en la nuestra forma de vivir en sociedad.

En modo de conclusión de esta práctica de enseñanza supervisada es importante considerar que en el trabajo docente, hay tres aspectos que debemos tener en cuenta: competencia científica, competencia didáctica y el componente humano-social. De hecho, muchas de las situaciones que enfrentan los docentes en el desempeño real de su profesión fueron descuidadas durante su proceso de capacitación inicial y resultan principalmente de las tensiones entre la postura de los estudiantes en la sociedad contemporánea y la postura idealizada por un joven profesor. Muchas veces la violencia, el desinterés, la falta de perspectivas y las bajas expectativas con respecto a sus habilidades caracterizan a los estudiantes y obligan a los profesores a que encuentren respuestas y nuevos caminos, así, Nóvoa (1999, p. 97) describe y designa de "*mal-estar docente* o conjunto de reações dos professores, enquanto grupo profissional que se sente cada vez mais desajustado face à mudança social". De ahí, dado a lo referido cambio de las actuales generaciones jóvenes en lo que toca a sus intereses, gustos y motivaciones, creo que cada vez más hay la necesidad de conocer el perfil de nuestros alumnos de modo a que podamos actuar de una forma eficaz en el proceso enseñanza/aprendizaje. Por eso,

el momento de la implementación del cuestionario fue un elemento que me permitió crear una secuencia didáctica de acuerdo con el perfil de los alumnos en lo que toca a sus gustos y intereses. Por todo esto, en el futuro, es importante pensar en la clase como un proceso de intercambio humano-social y verla como un momento privilegiado para la transmisión/asimilación de conocimientos y que permanecerá más allá del acto de aprender.

Con respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje, dados los resultados del pos-test y de la tarea final, es perceptible que los alumnos lograron un aprendizaje significativo a través de la implementación didáctica y de las estrategias creadas por mí. Es importante referir que la creación de estrategias fue implementada con el objetivo de superar las dificultades que los alumnos seguían mostrando a la medida que las clases iban avanzando y, fueron por eso, un reflejo de la atención prestada a la evolución del aprendizaje por parte de los alumnos. De este modo, con respecto al aprendizaje significativo, Ausubel añade que (cit. por Ontoria et al., 1994, p.14), “a aprendizagem significativa é um processo ativo porque depende da assimilação deliberada da tarefa de aprendizagem por parte do aluno”. Así, por todo lo que hasta aquí ha sido mencionado, y por todo lo que experimenté a lo largo de la implementación didáctica, podemos observar que el papel del docente en el cambio educativo es, por lo tanto, de un valor incalculable, no solo en lo que respecta al conocimiento y capacidades efectivas a nivel científico, sino también en lo que toca al dominio camaleónico y la capacidad de adaptar sus técnicas y estrategias de enseñanza a la heterogeneidad de grupos con que se encontrará a lo largo de tu carrera.

Por otro lado, a través de esta experiencia tengo la consciencia de que “o desenvolvimento profissional dos professores é um processo complexo que requer o seu envolvimento cognitivo e emocional, individual e coletivo (...) bem como a análise e implementação prática de alternativas adequadas para melhoria ou mudança”. (Avalos, 2011, p.13).

En suma, y dado a las características generales de la clase fue indispensable “promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade³²”. De este modo, este fue un desafío que enfrenté a lo largo de todo este proceso con la clase del 11.º año,

³² <http://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>

pero también resultará de un desafío continuo que iré enfrentar a lo largo de mi carrera docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Documentos de encuadramiento:

Centro Virtual Cervantes. (2002). *Marco Común Europeu De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [online] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Consultado en: 10, mayo, 2020.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República: 1.ª Série, N.º 129 (2018)

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: 1.ª Série, N.º 129 (2012)

Despacho Normativo n.º 1-F/2016 de 5 de Abril n.º 9311/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Diário da República: 1º suplemento, 2ª Série, N.º 66 (2016).

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Diário da República: 2ª Série, N.º 128 (2017).

Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de Agosto do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Diário da República: 2.º suplemento, 2ª Série, N.º 168 (2018).

Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Diário da República: 2ª Série, N.º 139 (2016).

Governo de Portugal. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

República Portuguesa – Educação. (2017). *Exame Final Nacional de Espanhol, Prova 547, 1.ª Fase, Ensino Secundário*. Instituto de Avaliação Educativa.

República Portuguesa – Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação

Bibliografía & Webgrafía:

- Akhrif, T. (2010). *Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE*. Memoria de Máster. Universidad de Jaén, pp. 6-25
- Amop, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. (2007). C. T. Baumgärtner & T. Costa-Hübes (Orgs.) *Seqüência didática: uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para as séries iniciais*. Cascavel: Assoeste, Caderno 2.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 75- 86.
- Arnaiz Castro, P. and Peñate Cabrera, P. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Revista n.º1 Universidad de las Palmas de Gran Canarias*, pp.37-40.
- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, en Carabela, 47 p. 16.
- Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 983- 1024. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Bronckart, J. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- Calleja, R. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó Investigación Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1).
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas*. Disponible en:
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque tareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_tareas.htm) Consultado en: 11, noviembre, 2019.

- Centro Virtual Cervantes. *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Lengua meta..* Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm Consultado en: 2, enero, 2020.
- Coronado González, L. & García González, J. (1990). De cómo usar canciones en el aula. In *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, pp. 227-234. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf Consultado en: noviembre, 19, 2019.
- Costa-Hubes, T. (2008). *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL.
- Costa, N. (2001). A produção do discurso lítero-musical brasileiro. São Paulo: PUCSP. Dionísio, A. P., Machado, A. R. & Bezerra M. A. (Orgs.) *As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária* (2002) Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p.107- 121.
- Dicionário online de Português*. Disponible en: <https://www.dicio.com.br/competencia/> Consultado em junho, 2019
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. (2004). *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. B. Schneuwly & J. Dolz, e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. R. Rojo & G. S. Cordeiro (Orgs). Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. B. Schneuwly & J. Dolz, e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Dias, J. R. (2009). *O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Ebong, B., Sabbadini, J. (2006). *Developing pronunciation through songs*. Diponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/developingpronunciation-through-songs> Consultado en: 8, enero, 2020.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.

Filho, A. (2006). Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: n.9, p. 7.

Freeman, D. (2002). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press.

Fuente, E. (2005). *La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica*. Universidade Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e6c2a52d-1319-4078-917c-cfb70d6d2d59/2005-bv-04-02blanco-pdf.pdf> Consultado en: mayo, 12, 2020.

García, J. (2013). La explotación didáctica de las canciones en la clase de español. *Actas del III Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India*. Nueva Delhi: Instituto Cervantes, pp. 7-13.

Gaspar, A. (2002). *A educação formal e a educação informal em ciências*. Massarani (Luisa), Moreira (Ildeu de Castro), Brito (Fátima). Ciência e público. Local: Editora UFRJ, pp. 171-183.

Gil Burmann, M., Gil-Toresano, M., Izquierdo, S., Soria Pastor, I. (2002). *A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español*, Madrid: Edinumen.

Gil-Toresano, M. (2001). *El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE*. Carabela 49, pp. 39-54.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma perspectiva crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gonzalo, D. (2006). El uso de canciones en la enseñanza de EL2. In *tareas epa. Postrado de Profesor de Español para alumnos inmigrantes de la Universidad de Zaragoza*. Catedu: Aragon.

Griffiee, D.T. (1992). *Songs in action*. Nueva York: Prentice Hall International.

Grow, G. (1996). *Teaching Learners to be Self-directed*. Florida: A&M University.
Disponible en:
https://pdfs.semanticscholar.org/9074/054fea55cc8c8d9e0a518e72848cbbea3fd2.pdf?_ga=2.136757232.1710241834.1588960711-242740410.1588960711
consultado en: 9, mayo, 2020.

Guia da Cidade. (s.d.). *Mem Martins*. Disponible en:
<https://www.guiadacidade.pt/pt/poi-mem-martins-16706> Consultado en:
marzo,12, 2020.

Health.am. (2010). *Music can boost language skills, improve learning* | health.am.
Disponible: <http://www.health.am/ab/more/music-can-boost-language-skills-improve-learning/> Disponible en: 17, noviembre, 2019.

Howard, J. and Major, J. (2015). *Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials*. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/237476568_Guidelines_for_Designing_Effective_English_Language_Teaching_Materials Consultado en: 9, noviembre, 2019.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf Consultado en: 7, enero, 2019.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf Consultado en: 8, junio, 2019.

Jeffery, D., Newell, S. (2002). Part 3 Structuring the lesson. C. Lucas (coord.) *Behaviour Management in the Classroom: A Transactional Analysis Approach*. Londres: David Fulton Publishers Ltd, p.76.

Jenkins, T. (2014). *Why does music evoke memories?*. Bbc.com. Disponible en: <http://www.bbc.com/culture/story/20140417-why-does-music-evoke-memories>
Consultado en: 9, noviembre, 2019.

Jiménez, J., Martín, T. Y Puigdeval, N. (1999). *Tipología de explotaciones didácticas de las canciones*, en Miquel, L. Y Sans, N. (eds.) *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 4*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 135- 138.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman.

Kravtsova, E. (s.d). *A perspectiva de educação de Vigotsky*, Destacável Noesis - Redescobrir Vygotsky, Lisboa: APEI, 77, pp. 9-10.

Léon, A. (2001). *Didactired*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_01/03082001.htm
Consultado en :10, mayo, 2020.

Llamas, M. (2006). Las canciones en la clase de español: un recurso didáctico que conecta con las emociones. *Actas del III Simposio Internacional De Didáctica Del Español Para Extranjeros "José Carlos Lisboa"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 318-348.

Lelis, I. (2012). *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*. Porto Alegre: Sociologias, pp. 160-161. Disponible en: https://elearning.ulisboa.pt/pluginfile.php/177042/mod_resource/content/1/Lelis%20%282012%29.pdf Consultado en: 8, junio, 2019.

Littlewood, W. & García, Clemente, F.(1998). *La Enseñanza Comunicativa De Idiomas: Introducción Al Enfoque Comunicativo*. Madrid: Cambridge University. Disponible en: http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/33_-

[Littlewood La enseñanza comunicativa de los idiomas Caps. 1 2 y 3.pdf](#)
Consultado en: mayo, 8, 2020.

Long, M. & Norris, M. (2000). Task-based teaching and assessment. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching*. London: Routledge, pp. 597-603.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S., (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação. Disponible en: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Consultado en: 5, mayo, 2020.

Millington, N. (2011). Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners. *Language Education in Asia*, 2(1), pp.134-138.

Quintanilla, A. & Cofré, A. (2015). El uso de canciones para el aprendizaje de la gramática en Inglés como lengua extranjera. In *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17, 8-11.

Sánchez, L. (2019). *El uso de la canción en el aprendizaje de idiomas*. Gipem // blog. Disponible en: <https://gipemblog.wordpress.com/2009/12/16/el-uso-de-la-cancion-en-el-aprendizaje-de-idiomias> Consultado en: 12, noviembre, 2019.

Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro e do presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, 25(1), pp. 11-20.

Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, p. 29.

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen. (Reedición).

- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., Giraldo, L., Martín, I., Molina, A., Rodríguez, A. & Vélez, U. (1994). *Mapas conceituais - uma técnica para aprender*. Lisboa: Edições Asa, pp. 11-22.
- Ortiz, D. (2008). La música y las canciones, un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera: tres propuestas didácticas. In *Revista Pesquisa Educacional, coordenação das licenciaturas de Faculdade de Educação e Comunicação do CESMAC*, ano 1, n.º1. Maceió, Alagoas: Brasil.
- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. Veiga (Org.), *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, pp. 445-493.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf> Consultado en: enero, 07, 2019.
- Pintassilgo, J. (2014). Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Camara (Org.), *Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história* (pp. 334-341). Rio de Janeiro: Quartet - Faperj.
- Pizarro, M. (2019). *Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza*. Bruselas: Instituto de Cervantes de Bruselas, pp.167-168.
- Polónio, D. (s.d.). A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação. In *Epistemologia das Ciências da Educação* Disponible en: http://www.ipv.pt/millenium/pce6_dmp.htm Consultado en: 10, noviembre, 2019.
- Puig, Fuensanta (2008). *El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula*. Monográfico Evaluación, MarcoELE. N.º 7, pp.84-85. Disponible en

<http://marcoele.com/monograficos/evaluacion/>. Consultado en noviembre, 18, 2019.

Roldão, M. C. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis n.º 71*, pp. 24-29.

Santamaría, R. (2000). Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. In *Frecuencia L*, pp. 21-26, 5. Madrid.

Santos Asensi, J. (1996). De la música contemporánea a la didáctica de E/LE. In *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona, pp.413-422.

Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT. *English Language Teaching*, 2(1), pp. 88-94. Disponible en: www.ccsenet.org/journal.html Consultado en: 9, noviembre, 2019.

Shumsky, A. (1968). *Search of Teaching Style*. New York: Appleton-Century Crofts.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Macmillan.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The essential guide to English language teaching*. Oxford: MacMillan.

Teixeira da Silva, V. L. (2004). Competência Comunicativa em Língua Estrangeira-Que conceito é esse? *SOLETRAS: Revista do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, n.º 8.

UR, P. (1991). Learner motivation and interest. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, cap. 19, p. 274-285.

Venegas, G. (2008). *Desarrollo De La Fluidez Oral En ELE Mediante Los Periódicos, Las Canciones, Las Películas y Los Juegos*. Maestría. Universidad de León.

Yagüe, M. (2010). Las canciones en la clase de ELE: un recurso didáctico para incentivar la integración de las destrezas. In *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*. Tokio: Instituto de Cervantes, pp. 1-8.

Yagüe, M. (2008). *Música y canciones en la clase de ELE*. Redele, 9. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/MercedesCastro.shtml>
Consultado en: 9, noviembre, 2019

Apéndices

Apéndice 1 – Cuestionario

A música no espaço sala de aula

Este questionário destina-se a avaliar o interesse dos alunos do secundário face à aprendizagem do Espanhol, como língua estrangeira, no ensino público. As questões apresentadas não têm associadas respostas corretas ou incorretas, pretendem apenas recolher informações pessoais para fins pedagógicos.

Está dividido em 2 partes:

Parte I: Informação pessoal – irá ser pedida alguma informação sobre ti próprio bem como a tua relação com a aprendizagem do espanhol.

Parte II: Preferências musicais e relação entre a música e o Espanhol – pretende-se recolher informação detalhada com respeito aos teus gostos musicais para futura utilização no que respeita ao ensino do Espanhol.

Este questionário é anónimo e confidencial e as respostas serão apenas utilizadas para fins pedagógicos. A tua resposta, pessoal e sincera, é muito importante.

O seu preenchimento total terá uma duração aproximada de 15 minutos.

Agradeço, desde já, a tua disponibilidade e colaboração neste estudo.

Parte I: Informação pessoal

1. Género:
Masculino _____ Feminino _____
2. Idade:
_____ Menos de 16 anos
_____ Entre 16 e 18 anos
_____ Mais de 18 anos
3. Há quantos anos aprendes espanhol?
_____ 1 a 3 _____ Outros: _____
4. Consideras útil o espanhol para o teu dia a dia?
Sim _____ Não _____
5. Consideras útil o espanhol para o teu futuro?
Sim _____ Não _____
6. Utilizas o espanhol em outros contextos para além da escola?
Muito _____ Pouco _____ Mais ou menos _____

Em caso afirmativo, assinala quais:

- _____ Jogos online
 - _____ Redes Sociais
 - _____ Escola de línguas
 - _____ Viagens
 - _____ Outros: _____
7. Em contexto sala de aula, que tipo de competências preferes praticar:
_____ Audição
_____ Leitura
_____ Oralidade
_____ Escrita
 8. Seres bom aluno a espanhol vai ajudar-te a seres bem-sucedido em outras disciplinas.
(DT = discordo totalmente, D= discordo, C= concordo, CT= concordo totalmente)
Assinala: _____ DT _____ D _____ C _____ CT
 9. Indica a tua satisfação geral com o teu desempenho na disciplina de espanhol.

Nada satisfeito 1 2 3 4 5 Muito satisfeito

- 9.1 Em caso de não estares muito satisfeito com a disciplina, indica os **motivos** para tal:
(escolhe 2 opções)
_____ Temas desinteressantes
_____ Não compreendes as indicações do professor
_____ Sentes que não dedicas tempo suficiente à disciplina
_____ Sentes-te inibido em falar à frente dos teus colegas/professor
_____ Outros. Quais: _____

Parte II: Preferências musicais e relação entre a música e o Espanhol

10. Com que frequência ouves música?

_____ nunca _____ quase nunca _____ ocasionalmente _____ frequentemente

11. Quais os idiomas em que ouves música:

_____ Português
_____ Inglês
_____ Espanhol
_____ Francês
_____ Outro(s)

12. A música é um excelente recurso para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

(DT = **discordo totalmente**, D= **discordo**, C= **concordo**, CT= **concordo totalmente**)

Assinala: _____ DT _____ D _____ C _____ CT

13. Que tipo de música gostas de ouvir? (Podes assinalar até 3 opções)

_____ Fado	_____ R&B
_____ Hip-Hop	_____ Reggae
_____ Jazz	_____ Reggaeton
_____ Metal	_____ Rock
_____ Música Clássica	_____ Trap
_____ Rap	_____ Outro. Qual?

14. Como classificarias construir uma letra de uma música em espanhol?

Desinteressante 1 2 3 4 5 Muito interessante

Apêndice 1.2 – Análisis del cuestionario aplicado

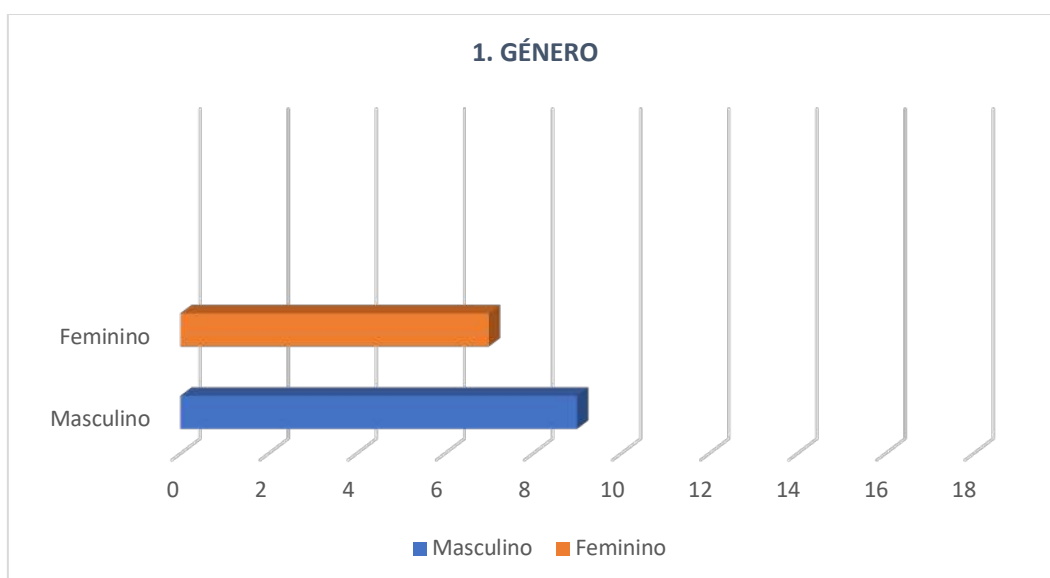


Gráfico 1 – análisis del cuestionario, cuestión n.º 1.



Gráfico 2 – análise del cuestionario, cuestión n.º 2.

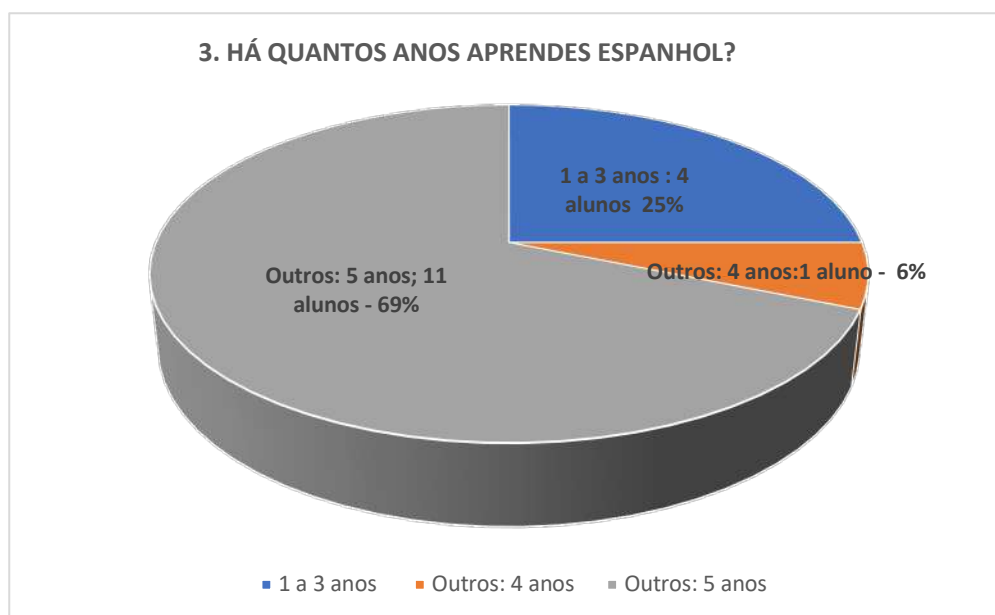


Gráfico 3 – análise do questionário, questão n.º 3.

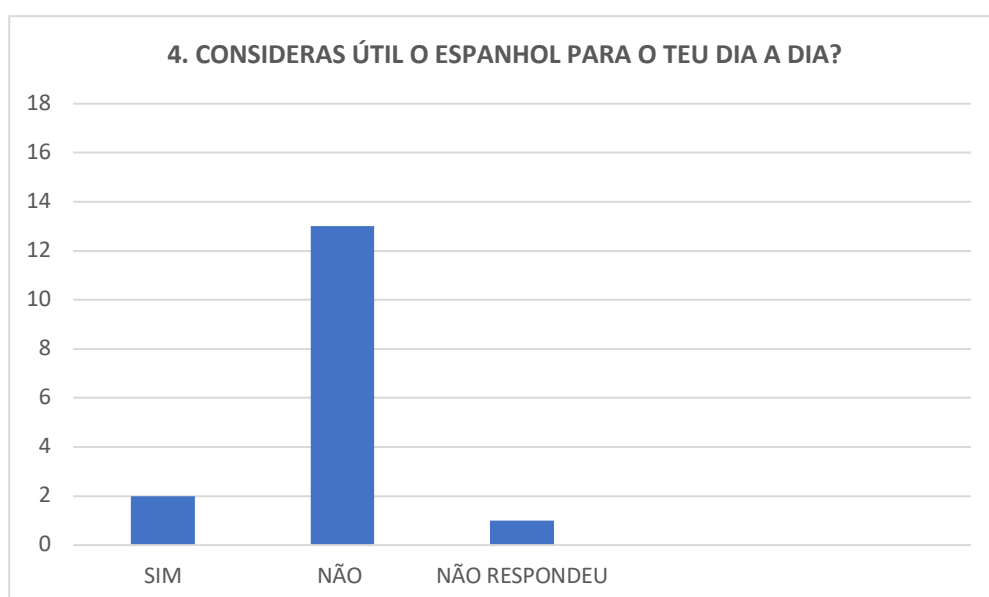


Gráfico 4 – análise do questionário, questão n.º 4

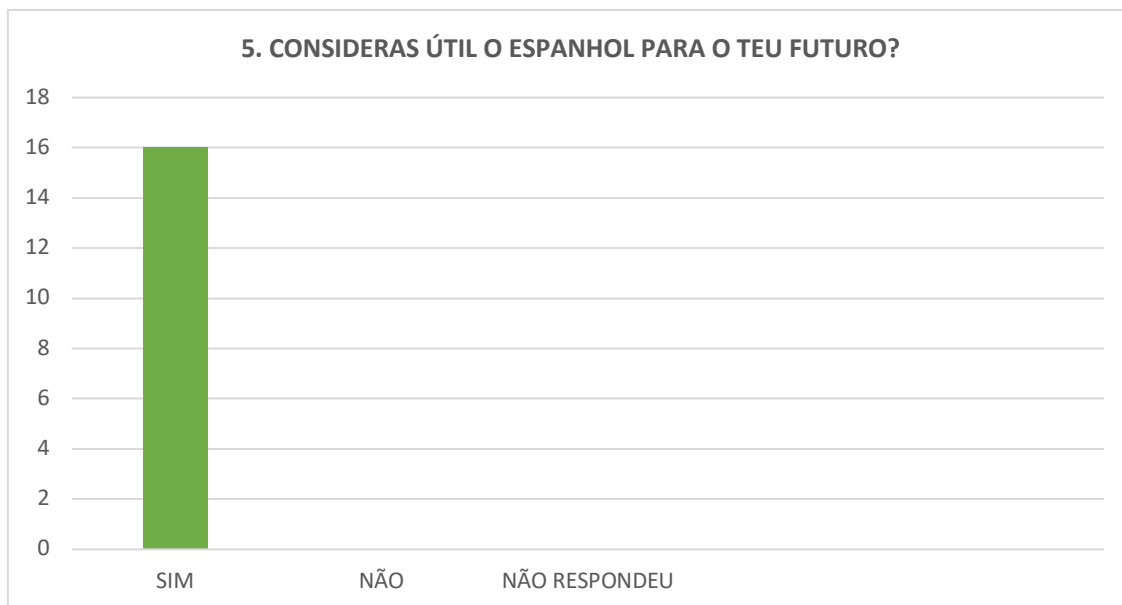


Gráfico 5 – análise del cuestionario, cuestión n.º 5.

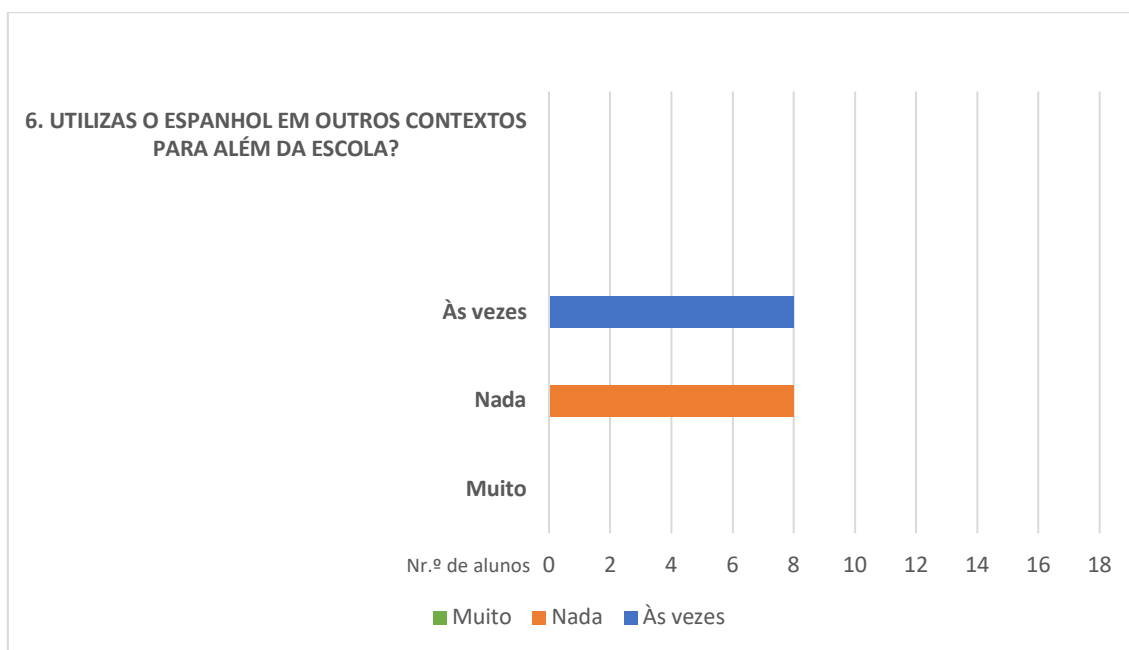


Gráfico 6 – análise del cuestionario, cuestión n.º 6.

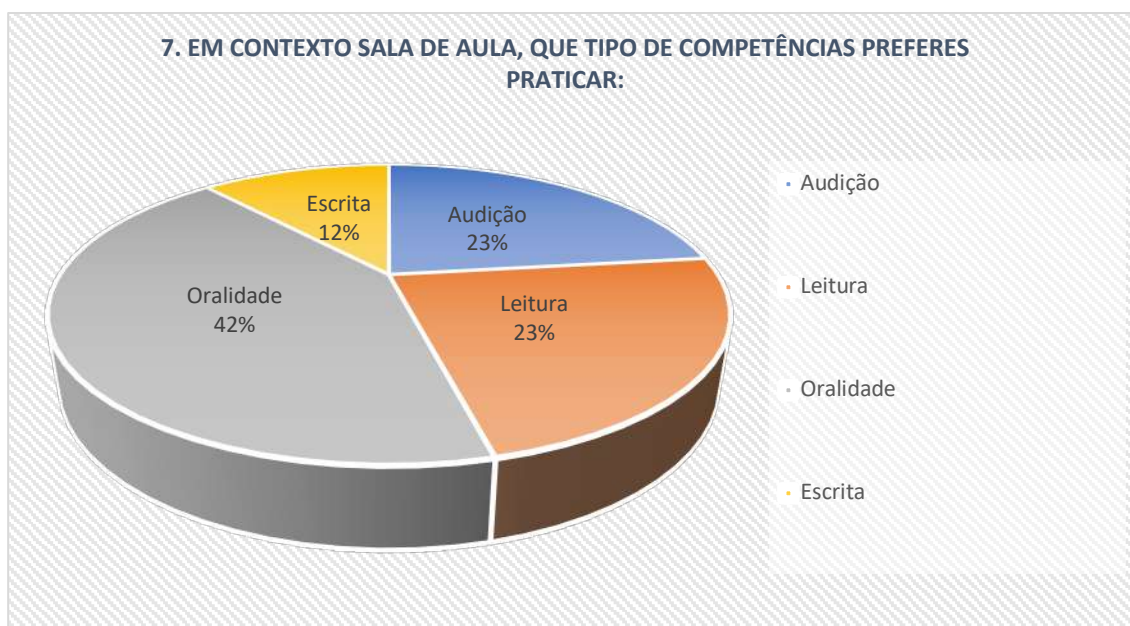


Gráfico 7 – análise del cuestionario, cuestión n.º 7.

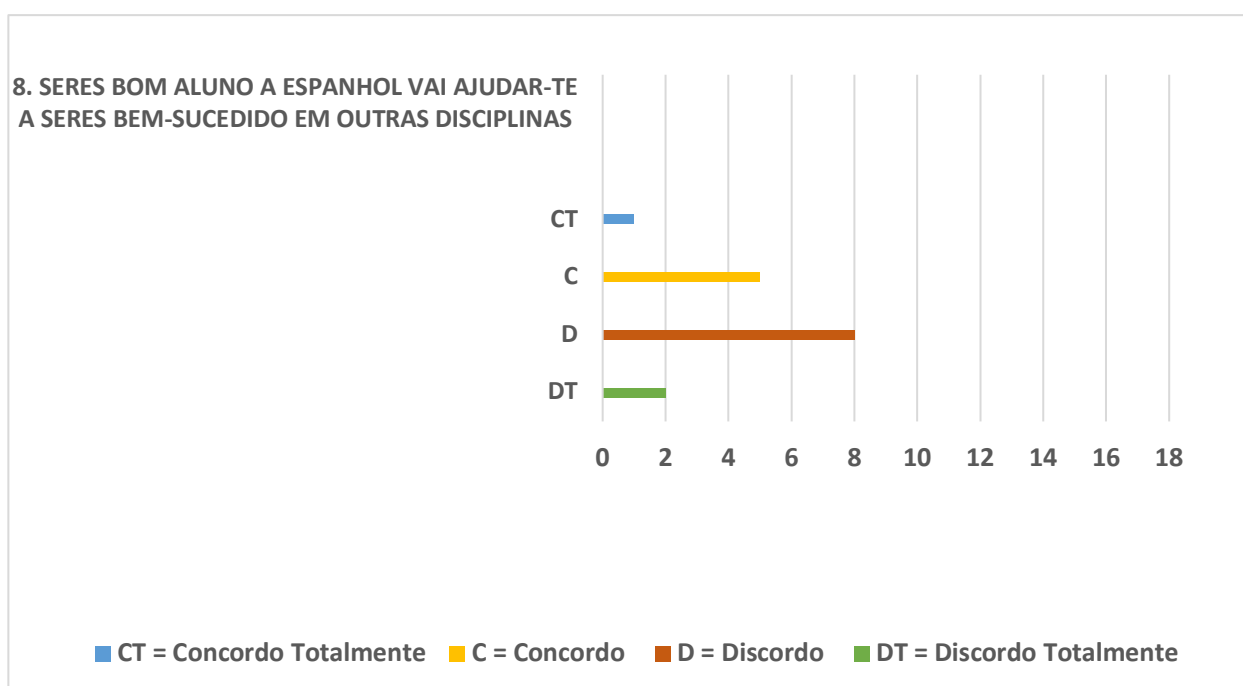


Gráfico 8 – análise del cuestionario, cuestión n.º 8.

9. INDICA A TUA SATISFAÇÃO GERAL COM O TEU DESEMPENHO NA DISCIPLINA DE ESPANHOL

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 ■ Escala de 1 a 5: Nada Satisfeito 1 2 3 4 5 Muito Satisfeito

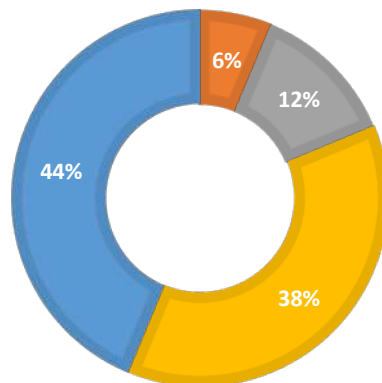


Gráfico 9 – análise del cuestionario, cuestión n.º 9.

9.1 EM CASO DE NÃO ESTARES MUITO SATISFEITO COM A DISCIPLINA, INDICA OS MOTIVOS PARA TAL

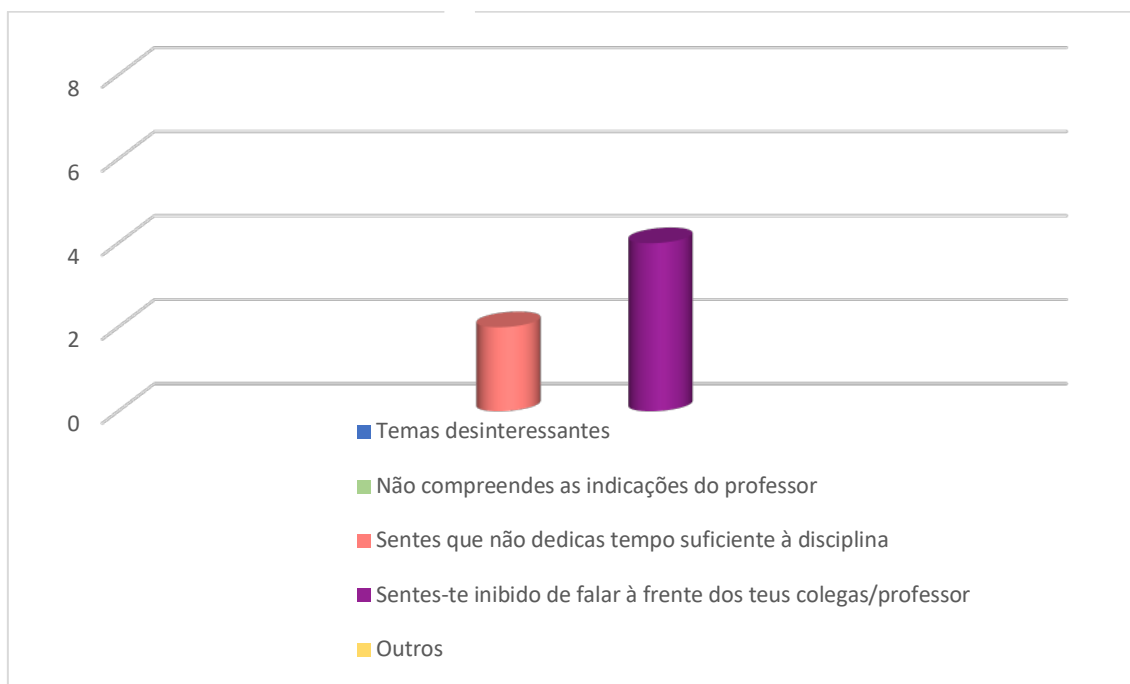


Gráfico 10 – análise del cuestionario, cuestión n.º 9.1.

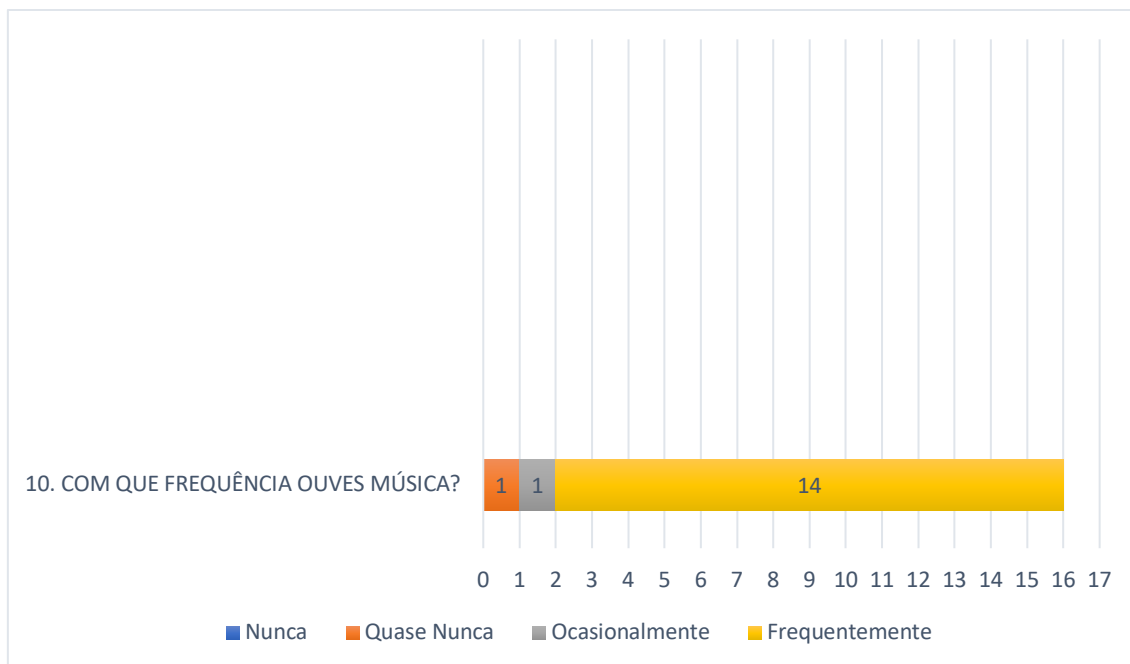


Gráfico 11 – análise del cuestionario, cuestión n.º 10.

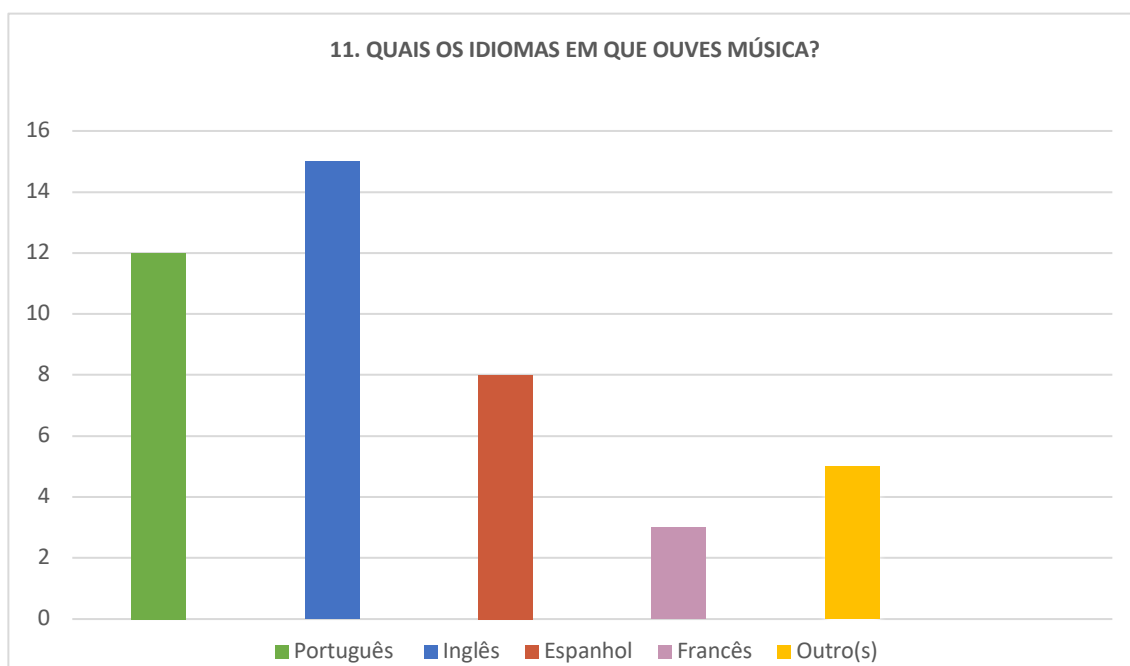


Gráfico 12 – análise del cuestionario, cuestión n.º 11.

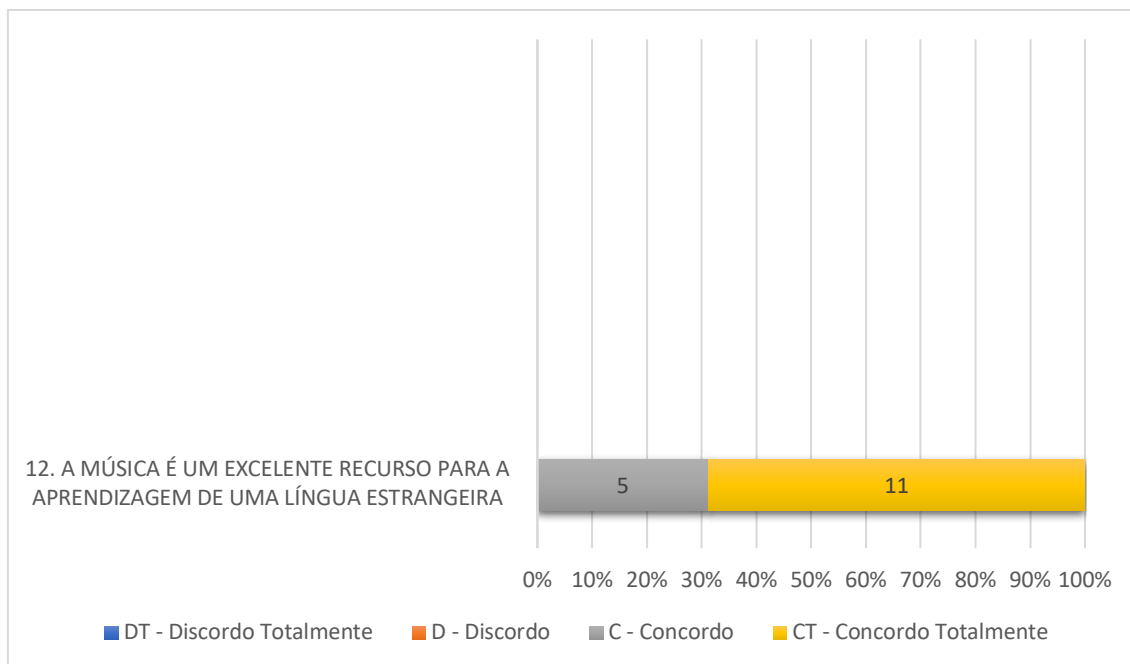


Gráfico 13 – análise do questionário, questão n.º 12.

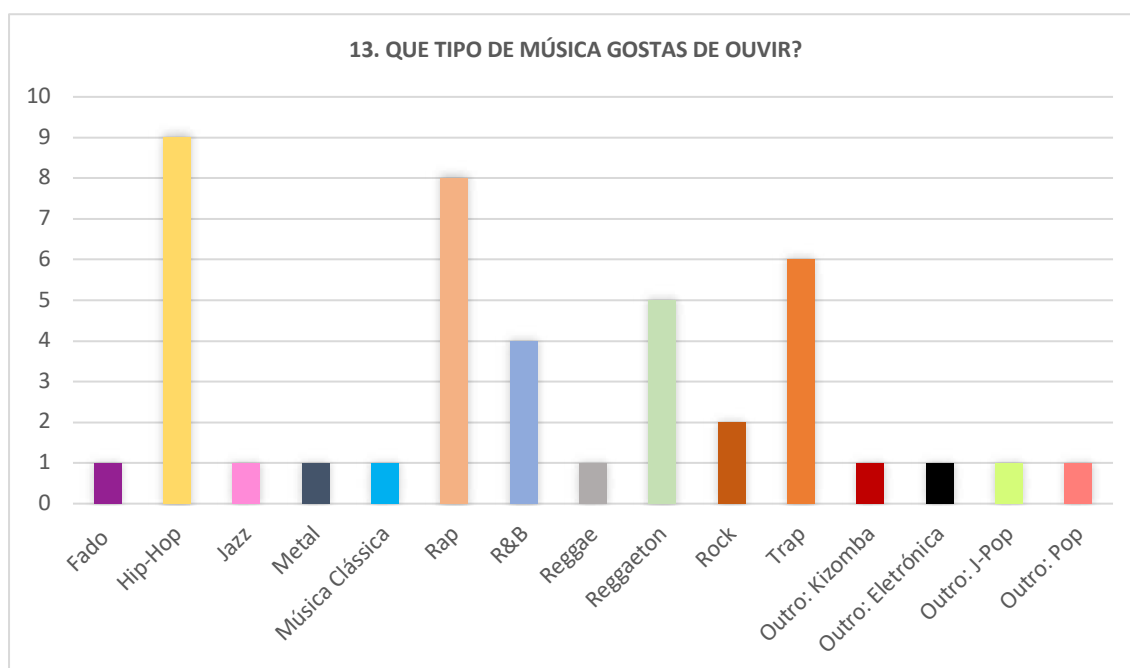


Gráfico 14 – análise do questionário, questão n.º 13.

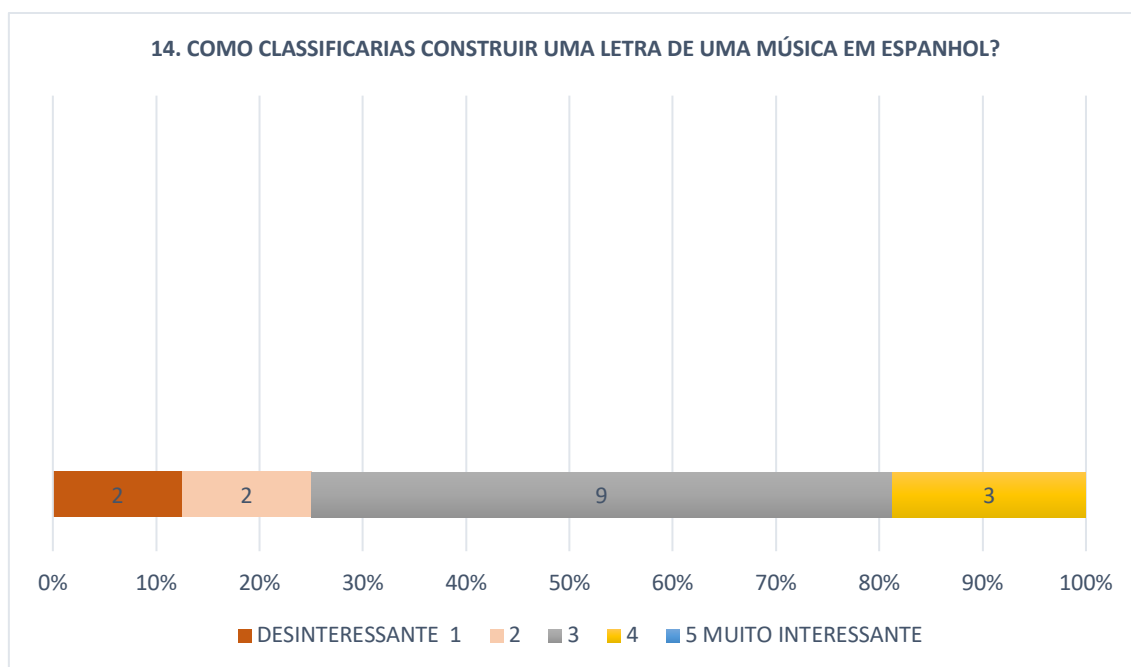


Gráfico 15 – análise del cuestionario, cuestión n.º 14.

Apéndice 2 - Plan de clases

Apéndice 2.1 - Planificación general de las clases

Nivel: A2

Destinatarios: 11.º año (alumnos con edades entre 15 y 17 años)

Objetivos:

- Dar a conocer a los alumnos las actividades de ocio;
- Expresar gustos;
- Expresar frecuencia;
- Dar a conocer a los alumnos diferentes cantantes de España o de Hispanoamérica;
- Promover la interculturalidad a través de las canciones;
- Desarrollar la comprensión auditiva;
- Desarrollar actividades de reflexión crítica;
- Fomentar la expresión oral en la clase de ELE;

Tarea Final: Crear un trabajo escrito y presentarlo oralmente con base en los cantantes favoritos de los alumnos. El objetivo pasará por desarrollar una actividad de reflexión escrita donde los alumnos tengan que justificar sus opciones.

Contenidos:

Comunicativos:

- **Opinar /Argumentar:** Creo que.../ Desde mi punto de vista.../ Pienso que.../ Muchos piensan que.../ Pues yo creo que...
- **Justificar:** ...porque.../...como.../
- **Gustos y preferencias:** Me gusta.../ No les gusta.../ Les gusta.../ No les gusta.../ Prefieren.../ Les encanta...
- **Expresar frecuencia:** Siempre... / Casi siempre... / De vez en cuando .../ A veces.../ Nunca...

Gramaticales:

- Relativos: que.../ cuando.../ como.../ donde.../ por lo que.../ quien...;
- Expresión de frecuencia: siempre.../ casi siempre.../ a menudo.../casi nunca.../ nunca...

Lexicales:

- Actividades de Ocio
- Cantantes/ grupos hispanoamericanos

Socioculturales:

- Actividades de ocio en Portugal y España
- Diferentes acentos de los cantantes hispanoamericanos y españoles

Temporalización:

- 13 sesiones de 50 minutos

Material:

- Hojas de trabajo elaboradas pela profesora
- Canciones
- Vídeos
- Ordenador
- Internet
- Altavoces
- Proyector
- Pizarra
- Manual do aluno: *ES-PA-ÑOL TRES PASOS 11ºano Iniciação*, Manuel del Piño Morgadez, Luísa Moreira, Susana Meira

Estrategias:

- Hacer comparaciones entre conocimientos adquiridos en español y en portugués;
- Contrastar el léxico español con el portugués;
- Incentivar a los alumnos a expresarse en español a través de comentarios sobre canciones;
- Incentivar a los alumnos a expresar sus dudas;
- Mejorar la competencia de la expresión escrita y de la oralidad

Evaluación:

- Observación directa;
- Realización de las actividades en las que se ponen en práctica los contenidos comunicativos de esta unidad;
- Realización de la tarea final;
- Prueba escrita

Materiales:

- Hojas de trabajo elaboradas pela profesora;
- Cuaderno del alumno;

Evaluación:

- Participación en las actividades;
- Reflexión con respecto a lo que fue aprendido;
- Comportamientos, aptitudes y valores;
- Evaluación formativa y sumativa

Apéndice 2.2 - Plan de clase 24 de enero del 2020

Nivel: A2

Tiempo: 100 minutos

Unidades didácticas: Actividades de Ocio

Actividades: Pre-teste y introducción a la unidad didáctica

Sumario:

- Realización del pre-teste.
- Introducción de la Unidad Didáctica *Actividades de Ocio*
- Realización de ejercicios.

La clase comienza con la salutación de la profesora a los alumnos. Ella explica a los alumnos en lo que consistirá las dos clases y les explica que empezarán por realizar un pre-teste en los primeros 50 minutos. Luego la profesora escribe el número de la lección y la fecha en la pizarra, pero no escribe lo sumario. El sumario será escrito en la clase siguiente como una manera de hacer un repaso de la clase pasada. (5 minutos)

Etapa 1: Realización del pre-teste (45 + 5 minutos del recreo)

Competencias: Comprensión oral, comprensión lectora y producción escrita.

Procedimiento: La profesora distribuyó los testes (apéndice 4) por todos los alumnos y les lee el enunciado. Mientras les lee el enunciado, la profesora explica detalladamente lo que pretende los alumnos hagan en cada ejercicio. Cuando los alumnos empiezan a hacer el teste, la profesora escribe la fecha e el número de la lección en la pizarra para que lo escriban en el próximo tiempo.

Etapa 2: Introducción a la Unidad Didáctica. Actividad de precalentamiento. (15 minutos)

Competencias: Interacción Oral

Procedimiento: En primero, la profesora pide a los alumnos que escriban sus nombres en la hoja de papel y pide que ponganlos encima de las mesas. La profesora cree que saber los nombres de los alumnos es importante pues de acuerdo con el libro *Behaviour*

Management in the classroom de Sandra Jeffery (2002, p.76) “is vital to learn pupils’ names as quickly as possible. These can be used both to show that you care about them as an individual and as a technique for managing behaviour.”

Después de terminar el pre-test la profesora pide a los alumnos que apenas escriban el numero de la lección, la fecha y que dejen un espacio en blanco en sus cuadernos para que escriban el sumario en la próxima clase. Esta es una manera de hacer un repaso del aula anterior. Seguidamente ella introduce, la unidad didáctica cuyo tema son las actividades de ocio. La profesora empieza por preguntar a los alumnos lo que significa ocio en español y intenta establecer una ligación de la palabra en portugués, pues en portugués “ocio” significa “lazer”. Luego, la profesora explica a los alumnos que existen dos tipos de ocio: el activo y el pasivo. La docente pide a los alumnos que miren la imagen, y les preguntas que palabras están relacionadas con ellas, en seguida, es pedido a los alumnos que actividades de ocio están asociadas a la imagen. Al llevar ejercicios con imágenes hasta la clase, la maestra está de acuerdo con David Nunan’s que afirma que “Visuals are important in all classrooms, but they are essential for teaching young learners. Pictures, cartoons, diagrams and the like can convey a wealth of meaning in an instant.” (Nunan, 2011, p. 209). Esta ha sido la razón por la cual la profesora he decidido usar imágenes en la clase. En caso de los alumnos se quedaren avergonzados, la profesora empezará por decir palabras que no estén relacionadas con las imágenes para que los alumnos contesten y empiecen a hablar. Ella dejará los alumnos hablen de las actividades de ocio que conocen en español y, en las que los alumnos erren, o no sepan decir correctamente en español, la profesora los corregirá de una forma natural diciendo después de ellos la actividad de una forma correcta.

De acuerdo con la caracterización de la turma, la profesora desarrolló su propia metodología para todas las clases, la llamada metodología eclética, teniendo en cuenta el contexto de los alumnos, así como las unidades didácticas que habían aprendido hasta el momento. Perrenoud (2004), cuando haz su abordaje a la construcción y al planeamiento de dispositivos y secuencias didácticas, afirma que estos tendrán que se articular no solo con los documentos curriculares escolares, pero también con las necesidades específicas de los alumnos, organizando y adaptando diferentes secuencias motivacionales a las diferentes turmas.

Etapa 3: Introducción a la unidad didáctica. Vocabulario (15minutos)

Competencias: Producción escrita, interacción y comprensión orales.

Procedimientos: Después de algún input adquirido a través de las imágenes y de la interacción oral, la profesora pide a los alumnos que rellenen las siguientes imágenes relacionadas con actividades de ocio. En seguida la profesora hace una breve charla con los alumnos sobre las actividades de ocio que les gusta hacer, de modo a crear una interacción natural. Esta metodología está relacionada con el output autentico. En el capítulo 6 del libro *Planning lessons and courses* de Jim Scrivener (2005), en que él menciona que el “emphasis on authentic output is more often the quality of communication of messages”. Así, Scrivener (2005) afirma aún que “discussions, meetings and negotiations are some examples that could help to produce an authentic output.”

En el siguiente ejercicio la profesora he preparado un mix de músicas actuales que contienen varias actividades de ocio. Ella explica que mientras escuchan la canción, los alumnos deben numerar las actividades de ocio que hacen parte de las canciones. Los alumnos van a escuchar el mix de las canciones dos veces. La profesora cree que llevar canciones hasta las clases de lengua extranjera que desarrolla su capacidad de comprensión, mejora el input y ayuda a que los alumnos se sientan mas relajados para hablar en la clase. Las canciones son herramientas que ayudan a que los alumnos estén motivados a aprender la lengua extrajera. Después de escuchar la canción la profesora intenta trabar una conversación con los alumnos sobre los cantantes y las canciones que han escuchado bien como saber cuales son sus preferencias musicales. De acuerdo con Venegas (2008, p. 52) el uso de la canción como herramienta de enseñanza es fundamental para despertar la curiosidad y el interés por el idioma. La canción es un material auténtico que presenta una amplia gama de posibilidades de explotación en la enseñanza/aprendizaje de una LE, puesto que es increíblemente motivadora. Por otro lado, Baralo (2000, p. 16) afirma que la canción es una herramienta importantísima desde el punto de vista de su utilidad para desarrollar la fluidez de expresión oral.

Etapas 4: Rasgos lingüísticos (20 minutos)

Competencias: Producción escrita y comprensión lectora.

Procedimientos: En esta etapa la profesora intenta dar a los alumnos una noción de las variedades del español a través de los cantantes que han acabado de escuchar. Para los sensibilizar para este tema, la profesora pregunta a los alumnos se ellos piensan que de todos los cantantes escuchados hablan de la misma manera, es decir, si a través de las canciones ellos son capaces de percibir que los cantantes poseen diferentes acentos o

formas de comunicar distintas. El objetivo es que los alumnos se den cuenta que los acentos cambian de cantante para cantante.

Apéndice 2.3 - Plan de clase 27 de enero del 2020

Nivel: A2

Tiempo: 50 minutos

Unidad didáctica: Actividades de Ocio

Actividades: Las variedades dialectales de Hispanoamérica

Sumario:

- Los diferentes rasgos lingüísticos de Puerto Rico y Colombia (apéndices 6.1 y 6.2).
- Comparación de los rasgos de Hispanoamérica con el caso de los rasgos en portugués.
- Trabajos de parejas sobre las actividades de ocio.

La clase comienza con la salutación de la profesora a los alumnos. Como una forma de repaso la profesora les pregunta los que hicieron en la clase pasada, mientras los alumnos se acuerdan, la profesora escribe los contenidos de la clase anterior.

Seguidamente ella explica a los alumnos en lo que consistirá la presente clase. (15 minutos)

Etapas 1: Las variedades dialectales de Hispanoamérica. Ejercicios. (20 minutos)

Competencia: Comprensión lectora y interacción oral.

Procedimiento: La profesora pide a los alumnos que lean sus respuestas con respeto al ejercicio no. 3.3 (apéndice 3). Después de escuchar las diferentes respuestas de los alumnos la profesora muestra a los alumnos la localización geográfica de Puerto Rico y Colombia. Ella cree que es importante que los alumnos sepan localizar los países de Hispanoamérica en la calidad de aprendices de la lengua española. Posteriormente, la profesora proyecta información con respeto a las variedades dialectales de Puerto Rico y

Colombia y pregunta a los alumnos que busquen en las canciones escuchadas algunos de esos rasgos lingüísticos.

Etapla 2: Trabajo de parejas (15 minutos)

Competencia: Interacción oral

Procedimiento: Estas actividades dicen respeto a un levantamiento de información sobre las actividades de ocio que cada compañero hace en su tiempo libre. Los compañeros deben preguntarse un al otro lo que hacen en su tiempo libre y lo que menos les gusta hacer. Mientras la profesora pregunta a los alumnos cuales fueron sus respuestas, ella les pregunta lo porqué de les gustar más hacer determinadas actividades. Presumiese que en este momento de aprendizaje los alumnos ya deben ser capaces de justificar sus opciones debidamente, con un discurso y lenguaje coherente. En cada respuesta la profesora les dará un determinado tiempo, para que hablen con sus compañeros y saquen una gran cantidad de información con respeto a su pareja. El tiempo está proyectado en la pizarra en el temporizador porque es importante que los alumnos tengan la noción que dentro de la clase el tiempo es limitado, por eso, hay que saber rentabilizarlo de una manera adecuada. Mientras los alumnos hablan con sus compañeros, la profesora sigue andando alrededor de la clase para certificarse que los alumnos están trabajando y hablando en español con sus parejas.

La profesora entiende que trabajar en grupo/parejas es una buena actividad una vez que el trabajo colaborativo promueve la motivación y conduce al desenvolvimiento de los estudiantes. La expectativa de alcanzar un modelo de aprendizaje social y colaborativo, bien patente en lo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*³³, sugiere el abandono del modelo industrial. A la luz de este documento orientador, cabe a la escuela formar jóvenes líderes, innovadores, autónomos y creativos, teniendo por base principios, valores y áreas de competencias, o sea, prepararlos de acuerdo con un perfil humanista, en lo cual prevalece la dignidad humana.

³³ Disponible en:

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Apéndice 2.4 - Plan de clase 28 de enero del 2020

Nivel: A2

Tiempo: 50 minutos

Unidades didácticas: Actividades de Ocio

Actividades: Producción escrita

Sumario:

- Actividades de Ocio: ejercicios

La clase comienza con la salutación de la profesora a los alumnos. Como una forma de repaso la profesora escribe palabras relacionadas con la clase anterior en forma de lluvia de ideas. Mientras los alumnos asocian una palabra a un momento de la clase pasada, la profesora registra el sumario. Hacer un repaso de lo que es hecho en las clases anteriores es una forma de entrenar la memoria y de quitar dudas que los alumnos puedan tener.

Seguidamente ella explica en lo que consistirá la presente clase. (15 minutos)

Etapas 1: Las canciones de los días de hoy (10 minutos)

Competencia: Interacción oral

Procedimiento: La profesora pide a los alumnos que hablen sobre el poder de la música en sus vidas, con que frecuencia ellos escuchan música y las canciones en el mundo digital. El objetivo es desarrollar una conversación auténtica no solo sobre el poder de la música en los días de hoy, sino también del género de canciones que les gusta escuchar. Es importante que los alumnos reflexionen sobre las letras de las canciones que les gusta y lo que las letras les transmiten.

Etapas 2: Escritura de canciones y actividades de ocio (15 minutos)

Competencia: Producción escrita

Procedimiento: El objetivo es que los alumnos puedan desarrollar un poco la escritura y que sean creativos. La profesora les da una parte de un trozo de una canción, que han escuchado en el ejercicio 3 (apéndice 3) y les pide para imaginaren la parte final.

En seguida los alumnos van a mirar un videoclip sin sonido que contiene actividades de ocio, el objetivo pasa por mirar el videoclip y tomar nota de las actividades de ocio allí presentes. La profesora irá explotar al máximo el videoclip y, para allá de este ejercicio, les va a pedir que cuenten la historia sobre lo que han visto. El intento es que los alumnos sigan siendo creativos y imaginen como será el estribillo de esa canción sin que la tengan escuchado. En el final, la profesora le pedirá para leyeren sus textos.

Etapa 3: Tarea final (5 minutos)

Procedimientos: Serán tomados los últimos 5 minutos de la clase para explicar a los alumnos que al final de la unidad didáctica los alumnos irán trabajar en parejas para que realicen una tarea final, Así, la profesora pide a los alumnos que la informen sobre las parejas que van a formar para la realización del trabajo.

Apéndice 2.5 - Plan de clase 29 de enero del 2020

Nivel: A2

Tiempo: 100 minutos

Unidades didácticas: Actividades de Ocio

Actividades: Producción escrita y comprensión auditiva

Sumario:

- Audición de la canción de Ozuna “Vaina loca” – sustitución de los relativos de la canción;
- Los relativos;
- Audición de la canción de Shakira y Carlos Vives “La bicicleta” – contestando a las preguntas.

La clase comienza con la salutación de la profesora a los alumnos. Como una forma de repaso la profesora escribe palabras relacionadas con la clase anterior en forma de lluvia de ideas. Mientras los alumnos asocian una palabra a un momento de la clase pasada, la profesora registra el sumario.

Seguidamente ella explica a los alumnos en lo que consistirá la presente clase.
(15 minutos)

Etapa 1: Los relativos en las canciones (20 minutos)

Competencia: Comprensión oral y producción escrita

Procedimientos: La profesora llevará a la clase una canción cuyos relativos fueron cambiados, la tarea propuesta pasa por la audición de la canción y la respectiva identificación de los relativos que fueron cambiados. Los alumnos tendrán que escribirlos correctamente. Todavía, antes de la realización de la actividad, la profesora hará con los alumnos un pequeño repaso sobre este contenido gramatical, o sea, será preguntado a los alumnos que relativos conocen y se saben cual es su función en las frases. Después de terminada la tarea, se corregirá el ejercicio y pide a los alumnos que digan sus respuestas en alta voz, siempre que alguien tenga una respuesta errada la profesora toma nota de su respuesta y no dice al alumno que la respuesta está errada. Ella lee la frase y pregunta al alumno se hace sentido la respuesta de esa manera, hasta que él llegue a la respuesta correcta.

En la actividad siguiente el objetivo pasa por crear conciencia a los alumnos sobre el uso incorrecto de los relativos en las frases. Es importante que ellos aprendan, a través de los ejemplos de la canción, que al cambiar los relativos de las frases las mismas pierden su sentido.

Etapa 2: Las canciones y los videoclips (15 minutos)

Competencia: Interacción oral

Procedimientos: en este momento los alumnos van a desarrollar la oralidad hablando del videoclip. Después de mirar el videoclip sin sonido y de escuchar la canción, los alumnos tendrán que dar sus opiniones sobre si la letra de la canción y el videoclip están relacionados. Ellos harán un resumen oral sobre la parte visual y luego un resumen sobre la letra de la canción. Con esto, la docente intenta desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos una vez que ellos tendrán que argumentar sobre la relación de las canciones

y de los videoclips de los días doy. Se creará una transmisión de ideas en la clase y la profesora se va a asegurar que todos irán dar su opinión sobre el tema y participar en el debate. Partiendo de un comentario de un compañero la profesora pregunta aleatoriamente a un alumno se está de acuerdo con su opinión.

Etapas 3: Los relativos en español y sus diferencias con el portugués (15 minutos)

Competencia: Comprensión oral y producción escrita

Procedimientos: En la actividad siguiente la profesora creará el momento del input de los relativos, a través de una presentación de un PowerPoint (apéndice 7). La profesora presentará los relativos y explicará sus respectivas funciones. Ella irá hacer una llamada de atención con respecto a algunas diferencias que existen entre los relativos en español y en portugués. Irá ser enseñado a los alumnos que en portugués se utiliza el relativo “que” para frases como “Foi no verão que conheci o Pablo” pero en español solo se quedará gramaticalmente correcto a través de uso del relativo *cuando* “Fue en verano cuando conocí Pablo”.

Después de enseñados los relativos, los alumnos los van a practicar, a través de un mix de canciones elaborados por la profesora. La tarea pasará por escuchar el mix de las canciones y ordenar los trozos que están desordenados en la hoja de actividades de los estudiantes. Al mismo tiempo los alumnos tendrán que rellenar los huecos con los relativos que están en falta. Esta actividad implica que los alumnos estén concentrados para que hagan la tarea con éxito. Para concluir la tarea se hará la corrección del ejercicio con los alumnos y les pedirá que justifiquen el uso de los relativos de cada frase.

Etapas 4: Audición y interpretación de una canción (15 minutos)

Competencia: Comprensión oral y producción escrita

Procedimientos: Los alumnos irán hacer una tarea de lectura y interpretación. Todavía, la profesora no aplicará una lectura y interpretación de texto tradicional. Ella llevará la canción de Shakira y Carlos Vives “La bicicleta” y pondrá la letra en la hoja de trabajos de los alumnos, así, mientras escuchan la canción, los alumnos las pueden acompañar leyendo su letra en la hoja. Seguidamente, la profesora lee los ejercicios y pide a los alumnos que haganlos en 7 minutos. Para que sigan teniendo una noción del tiempo y de su ritmo de trabajo, ella proyectará el temporizador en la pizarra contando los minutos de una forma decreciente. Mientras los alumnos hacen la tarea la profesora circula alrededor

de la clase y ayúdalos siempre que sea necesario. Por fin, la profesora corregirá los ejercicios en conjunto con los alumnos en el tiempo restante.

Etapa 5: Ejercicio de pesquisa (10 minutos)

Competencia: Producción escrita

Procedimientos: La canción de Shakira y Carlos Vives refiere ubicaciones en Colombia. Para que los alumnos amplíen sus conocimientos geográficos con respecto a los lugares de Hispanoamérica, la profesora pondrá imágenes de las ubicaciones mencionadas por los cantantes en la hoja de trabajo en el ejercicio 9 del apéndice 3, arriba de las imágenes estarán desordenados los nombres de las ubicaciones. Los alumnos tendrán que hacer una búsqueda en la internet a través de los nombres de las ubicaciones y clasificar las imágenes correctamente.

Luego, en el ejercicio siguiente, es pedido a los alumnos que busquen en google.es el porqué de barranquilla ser nombrada Arenosa. La intención es maximizar el conocimiento de los alumnos con respecto a las ubicaciones de Hispanoamérica y hacerles conscientes que también estas ciudades tienen su riqueza histórica y mitológica.

Al final, la profesora comentará con los alumnos que las canciones, cuando debidamente explotadas, les pueden enseñar mucho con respecto a la lengua, historia y cultura de otros países. Para asegurarse que los alumnos adquirieron conocimiento a través de la canción, la profesora hará un repaso de lo que la canción les enseñó de nuevo a los alumnos.

Etapa 5: Tarea final (10 minutos)

Procedimientos: En los minutos finales de la clase, la profesora informará a los alumnos que en el próximo día la clase ocurrirá en una clase de informática, para que los alumnos realicen la tarea final en los ordenadores de la escuela. Ella explicará a los alumnos en que consistirá la tarea final y los que es pretendido para las presentaciones orales.

Se aprovechará el tiempo restante para distribuir una hoja de trabajo que los alumnos deben hacer fuera de la clase (apéndice 8). El intento es que los alumnos puedan desarrollar la producción escrita y entregar sus redacciones a la profesora para que ella les pueda dar su *feedback*. La docente explica los alumnos como hacer una buena redacción.

Apéndice 2.6 - Plan de clase 3 y 4 de febrero del 2020

Nivel: A2

Tiempo: 50 + 50 minutos

Unidades didácticas: Actividades de Ocio

Actividades: Producción escrita

Sumario:

- Realización de la tarea final

Procedimiento: Como consolidación de los contenidos abordado se pide a los alumnos que realicen la tarea con apoyo del website español sugerido por la profesora, para que puedan hacer su búsqueda en la lengua extranjera estudiada y así evitar errores de trasladación del portugués para el español. Los alumnos serán avisados que los trabajos van a ser evaluados y que tendrán un peso en la evaluación final.

Serán distribuidas las hojas de trabajo por cada grupo y, explica detalladamente a cada grupo los objetivos a cumplir. La estrategia de la profesora es intentar involucrarlos en este proyecto y motivarlos a través de la orientación hacia objetivos. Así, Pereira (2013, p. 463) define que “os objetivos motivam os indivíduos a agir de forma a reduzir a discrepância entre «onde estão» e onde «querem estar”. De este modo, es más fácil para los alumnos establecer y alcanzar metas. También Ellis (1996, cit. por Pizarro, 2012, p. 167) aboga que en él (profesor) recae la tarea de diseñar y crear las condiciones y entornos de aprendizaje que permitan a los alumnos involucrarse en el propio proceso de aprendizaje [...].

La profesora irá desarrollar esta tarea en parejas porque cree que esta sea desarrolladora de motivación, así, más fácilmente los alumnos alcanzarán el éxito en este trabajo. Trabajar colaborativamente implica que cada individuo tenga una contribución a dar y requiere, también, tiempos y modos de trabajo individuales diferenciados. Asimismo Roldão (2007, p.28) afirma que “as próprias tarefas de trabalho colaborativo, quer entre alunos, quer entre professores, podem e devem incluir momentos de trabalho individual, nos quais se prepara e aprofunda o trabalho que vai ser, posteriormente, desenvolvido em coletivo”. También Vigostky indica “que uma educação que conduz ao

desenvolvimento implica organizar actividades colectivas ou partilhadas pelas crianças, em vez de meramente comunicar ou transmitir informação”. (Kravtsova, E., s/d, p. 9).

Mientras trabajan en parejas la docente seguirá circulando alrededor de la clase para observar la actuación y el trabajo de los alumnos, una vez que su función pasa por nortear los estudiantes en los procedimientos y las actividades de la clase. Este procedimiento también permite que la profesora haga una evaluación de la actuación de los alumnos a través de la observación directa. Perrenoud (2004) afirma que observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo promueve la regulación de los aprendizajes y mejora el proceso educativo. Pues, de acuerdo con Puig (2008, p. 84) la evaluación es un término amplio que implica un proceso de recogida de información sobre los conocimientos y actuaciones de los aprendientes con el fin de tomar decisiones así la evaluación formativa está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza de forma continua y requiere de la participación del estudiante.

Cuando se acercar el final de la clase la profesora informará a los alumnos que tendrán más una clase para terminar los trabajos y que, podrán también terminarlos en sus casas o en la biblioteca de la escuela. En esta parte de la clase podemos reforzar la idea de que el profesor induzca la responsabilidad propia a los alumnos de aprendieren la lengua una vez que el alumno es el protagonista y responsable de su propio aprendizaje. Pereira (2013, p. 486) acentúa esta idea, enfatizando “a necessidade de envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem e consciencializando que o professor, só por si, não pode ser responsabilizado por todo o processo de aprendizagem”.

Apéndice 2.7 - Plan de clase 5 de febrero del 2020

Nivel: A2

Tiempo: 50 + 50 minutos

Unidades didácticas: Actividades de Ocio

Actividades: Interacción oral

Sumario:

- Presentación de la tarea final.

En esta clase los alumnos presentarán sus trabajos. Para que todos tengan un papel activo en esta clase, antes de cada presentación, la profesora pide a dos o tres alumnos que estén particularmente atentos a la presentación de sus compañeros para que, al final, critiquen constructivamente la actuación de sus compañeros de clase, tanto al nivel del trabajo como al nivel de la clareza de sus discursos. Al final, la profesora va a hacer cuestiones a elementos del grupo que considera que tuvieron un papel menos activo en la producción oral para que tenga todos los elementos necesarios para una evaluación justa. Por último, la profesora da a los alumnos su *feedback* y comenta sus actuaciones.

La profesora pide a los alumnos que se autoevalúen pues ella considera que es importante implicar los alumnos en este proceso de evaluación para que reflexionen sobre sus actuaciones. Con esto ella pretende que los estudiantes empiezan ser capaces de se autocriticaren constructivamente, bien como ser capaces de recalcar sus puntos fuertes.

Después, la profesora informará a los alumnos a cerca de las evaluaciones del trabajo general de cada grupo y sus respectivas interacciones orales. La profesora hará una evaluación formativa resultantes de la evaluación directa (apéndice 5 y 5.1) con base en el trabajo final y en sus intervenciones orales. Sus evaluaciones irán ser debatidas con la profesora cooperante. Estos elementos de evaluación tendrán influencia en la evaluación sumativa, que será atribuida por la profesora cooperante. Puig (2008, p.85) afirma que la evaluación sumativa corresponde al cierre de un proceso de enseñanza, al final de un curso, e implica una calificación.

La evaluación formativa, la observación directa y la autoevaluación serán elegidas por la profesora porque son tipos de evaluación privilegiados en la implementación de esta tarea y por seguir las orientaciones emanadas de los programas.

Creemos que estos tipos de evaluación son esenciales en el proceso de aprendizaje de una LE, en la medida en que se centra en el alumno, llevándolo a tomar conciencia de los errores cometidos, a analizar su causa y la corregirlos.

En lo que se refiere a la planificación de las clases, esta fue hecha con base en la teoría del enfoque comunicativo y siguió las orientaciones de los programas de español del secundario de las *Aprendizagens Essenciais* que son articuladas con el *Perfil Dos Alunos*. Estas dos clases visan promover una participación y dinámica de los alumnos, situación que obliga o profesor elaborar adquirir, analizar y organizar materiales auténticos y didácticos que permitan desarrollar la competencia comunicativa de todo esto o lugar no centro de proceso de enseñanza y el aprendizaje. De este modo, esta clase irá ser centrada en las funciones del *output* una vez que lo mismo potencia la fluidez, según Scarcella y Oxford (1992, p. 167, cit. por Cabrera & Castro, 2004, p.40) este término significa la habilidad de hablar con propiedad en varios contextos (...).

Apéndice 2.8 - Plan de clase 10 de febrero del 2020

Nivel: A2

Tiempo: 50 minutos

Unidades didácticas: Actividades de Ocio

Actividades: Producción escrita y comprensión auditiva

Sumario:

- Realización del pos-test

La clase comienza con la salutación de la profesora a los alumnos. Ella explica a los alumnos que harán el pos-test en 50 minutos. Para evitar perdidas de tiempo, mientras los alumnos no están en la clase, la docente distribuye las pruebas por las mesas. Así que los alumnos lleguen, ella les pedirá que quiten solamente un bolígrafo y que no vuelvan las pruebas hasta que todos estén listos para empezar la prueba.

El registro del numero de la lección y de los contenidos será hecho en la próxima clase. (5 minutos)

Etapa 1: Realización del pos-teste. (45 + 5 minutos del recreo³⁴)

Competencias: Comprensión oral, comprensión lectora y producción escrita.

Procedimiento: Después de las pruebas distribuidas (apéndice 4) la profesora lee el enunciado a los alumnos. Mientras les lee el enunciado, la profesora explica detalladamente lo que pretende los alumnos hagan en cada ejercicio. La prueba visa desarrollar todas las competencias y contenidos trabajadas al largo de las clases.

³⁴ Es una forma de compensar los 5 minutos perdidos en la primera parte de la clase.

Apéndice 3 - Unidad Didáctica

Actividad de precalentamiento

¡A hablar!

2. Mira la imagen

- 2.1 ¿Qué palabras asocias a la imagen?
- 2.2 ¿Qué actividades de ocio ves en la imagen?
- 2.3 ¿Qué nombre atribuyes a las actividades de ocio en tu país?

Fuente: <https://mallorca.eleusal.com/es/ele-usal-mallorca-actividades-de-ocio/>



Actividades

¡Escucha, habla y escribe!

2. Escribe el nombre de las siguientes actividades de ocio.



a. _____



b. _____



c. _____

3.



mix_2m57s
(audio-joiner.com).m

3.1 Vas a escuchar partes de canciones de cantantes de varias nacionalidades de Hispanoamérica que mencionan algunas actividades de ocio. Mientras escuchas las canciones pon por orden (1, 2, 3, ...) las actividades de ocio de las canciones.

Enumera las actividades que vas a escuchar:

___ Leer

___ Navegar por la internet (Utilizar las redes sociales)

___ Ir a la playa

___ Escuchar música/canciones

___ Viajar

___ Caminar

___ Bailar

___ Ver la tele

___ Ir al gimnasio

___ Jugar al limbo

___ Cantar

___ Montar en bici

___ Estar tumbado en el sofá

___ Jugar videojuegos

___ Practicar artes marciales

___ Salir con amigos/salir a la disco

___ Pescar

___ Practicar deportes individuales/colectivos

___ Bañarte en la piscina

___ Cocinar

___ Pintar o dibujar

___ Estar con la familia

3.2 Has escuchado diferentes voces de cantantes con diferentes acentos. ¿Crees que la manera como comunican es igual?

3.3 Ozuna, Nicky Jam, Daddy Yankee, Karol G, J Balvin, Pedro Capó y Shakira son los cantantes que forman parte de esta mezcla de canciones que has escuchado. Busca sus nacionalidades.

3.4 *El español o castellano es la lengua oficial de todo el territorio español y, asimismo, lo es también de Guinea Ecuatorial y de muchos países latinoamericanos*³⁵.

El español no es una lengua uniforme y presenta distintas variedades. De las nacionalidades de los cantantes que has acabado de buscar, elige una y caracteriza su dialecto.

Escribe sus principales rasgos.

3.5 ¿En el caso del portugués, también presenta variedades? ¿Cuáles conoces?

3.6 ¿De las actividades que has señalado en los ejercicios 2 y 3.1 cuáles son las que más te gustan hacer en tu día a día y por qué?

3.7 De las actividades que no han sido señaladas, pregunta a tu compañero cuáles son las que hace con mayor y menor frecuencia. Comparte la información con la clase.

³⁵ Disponible en: http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/12022013/08/es-an_2013021213_9101936/ODE-e8dcf629-c07e-3749-bd42-cd65f1d094b1/6_el_castellano_y_sus_variedades_otras_lenguas_de_espaa.html

El último trozo de las canciones que has escuchado pertenece a J Balvin de nacionalidad colombiana y Bad Bunny de nacionalidad puertorriqueña cuyo título es *La canción*. El estribillo es:

*“Pensaba que te había olvidado,
Pero pusieron la canción (...)”*

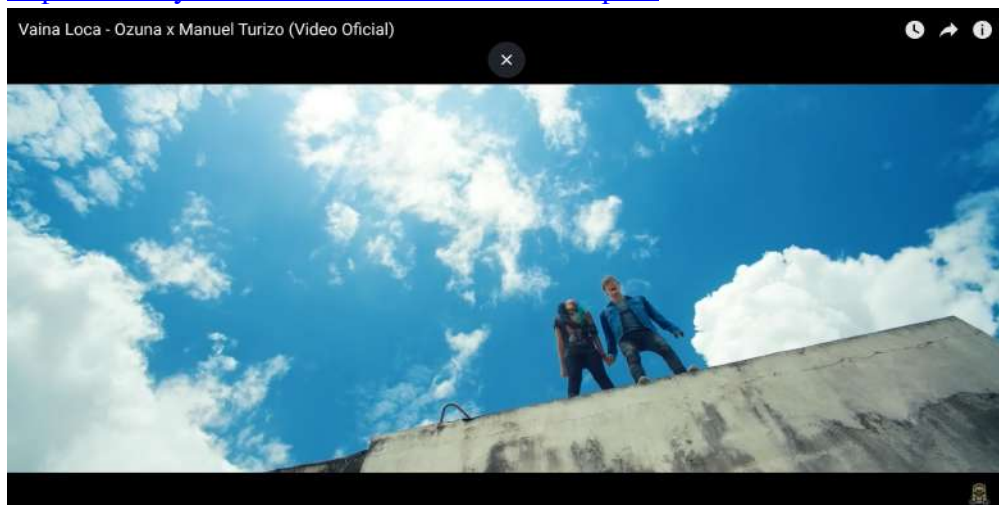
3.8 Escuchar música es una actividad de ocio que nos lleva hasta muchas partes de nuestra vida. Las canciones evocan memorias y momentos.

¿Qué crees que los cantantes quieren decir? ¿Cuál es el poder de la música o de escuchar una música?

3.9 Piensa como podría terminar este estribillo. En parejas escribe por lo menos tres versos y términalo.

4. Vas a ver una parte de un videoclip sin sonido que pertenece a los cantantes Ozuna, puertorriqueño-dominicano, y Manuel Turizo, colombiano. La canción se llama *Vaina loca*.

<https://www.youtube.com/watch?v=bx-fuY7LpSU>



4.1 ¿Qué actividades de ocio ves en el videoclip?

4.2 ¿El videoclip retrata alguna historia? ¿Cuál?

4.3 Escribe un pequeño estribillo de acuerdo con lo que has visto en el videoclip.

Me gusta... _____

- 5. Ahora vas a escuchar la canción *Vaina loca*. Algunos relativos han sido cambiados en la letra, escucha la canción con atención y señala los que están incorrectos. Escribe arriba los correctos.**

Vaina Loca – Ozuna (part. Manuel Turizo)

<p>[Ozuna y Manuel Turizo] Aura No va a ser tan fácil Aunque me esquivas cuando quiera Tras de ti, voy tras de ti</p> <p>Tú tienes todo lo que quiero para mí Y tú tan sola por ahí Detrás de ti voy a seguir Yo sé que lo bueno toma tiempo, lady</p> <p>Es quien me gustas tú na' má' No me importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p> <p>Me gustas tú na' má' No importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p> <p>[Ozuna] Me gustas tú na' má', no sé disimular La música como hago sólo en ti me hace pensar Única, una rosa yo me la quiero robar</p>	<p>Tiene lo que quiero Me tira que yo le llego No sé disimular, bailo contigo y yo me entrego</p> <p>[Ozuna y Manuel Turizo]. (2x) Es que me gustas tú na' má' No me importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va</p> <p>[Manuel Turizo] Porque cuando te tengo cerquita Me entra una vaina loca que después no se me quita Es que en mi lista tú eres la favorita Tú eres la única que este hombre necesita Baby tú eres lo que yo quiero Vale más donde el dinero Yo viajo el mundo entero Si es por ti no hay pero Siento que por ti desespero Donde no te tengo más</p> <p>[Ozuna y Manuel Turizo] Es quien me gustas tú na' má' No me importan las demás</p>
--	---

Sencilla, bonita, no se tiene que maquillar Me mata el piquete Baila duro y le mete Con nadie se compromete Y menos si tú le promete Tiene lo que quiero Me tira que yo le llego No sé disimular, bailo contigo y yo me entrego Me mata el piquete Baila duro y le mete Con nadie se compromete Y menos si tú le promete	Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va Me gustas tú na' má' No me importan las demás Una vaina loca cuando me da Que por más que intento no se va
---	--

- 6. En el ejercicio anterior los relativos han sido cambiados. ¿Crees que el uso de los relativos de una forma incorrecta cambia el sentido del mensaje que se quiere transmitir?**

- 6.1 ¿Después de escuchar la canción y de mirar el videoclip, crees que la letra y el videoclip están relacionados?**

Los relativos

que (invariable) el que, la que; los que, las que lo que (neutro) quien, quienes	donde (invariable) cuando (invariable) como (invariable)
que se refiere a personas y/o a cosas	a. El chico que está allí es mi hermano. b. La moto que ellos compraron es potente.
quien, quienes se usan solamente para referirse a personas .	a. Ese chico es quien me llamó ayer. b. Esas chicas de quienes (de las que) está hablando Pedro son muy listas.
el que, la que, los que, las que se refieren a un nombre ya mencionado y se usan para evitar la repetición del sustantivo.	a. —¿Tienes un bolígrafo azul? —No, el que tengo es negro. b. —¿Son españoles esos chicos? —¿Cuáles? ¿ Los que hablan allí?
lo que se usa para referirse a ideas, acciones o conceptos. Significa <i>la cosa que, la acción que o eso que</i> .	a. Lo que (la cosa / aquello que) necesitas es más tiempo. b. Lo que (eso que) me dices es espantoso.

ESP111N © Puro Eñikura

	en portugués	en español	ejemplos
	que	cuando	a. Fue en verano cuando empecé a practicar deporte.
		como	a. No es así como se juega al ajedrez.
		donde	a. Es en Salamanca donde yo suelo pasar las vacaciones.
		por lo que	a. Es por eso por lo que estoy aquí.

7. Los siguientes trozos de canciones están desordenados. Escucha, ordénalos y completa los huecos con los relativos que has aprendido.

	Pensaba a. _____ te había' olvida'o, Pero pusieron la canción, Que cantamos bien borrachos Que bailamo' bien borrachos Nos besamo' bien borracho' lo' do' Y yo pensaba b. _____ tu nombre estaba muerto, Pero te soñé despierto, Hoy salí pa' la calle suelto Sin sentimiento', el corazón desierto Y yo pensaba c. _____ tu nombre estaba muerto Pero te soñé despierto Hoy salí pa' la calle suelto Sin sentimiento', el corazón desierto
--	--

	<p>Báilame d. _____ si fuera la última vez Y enséñame ese pasito e. _____ no sé Un besito bien suavecito, bebé Taki taki Taki taki, rumba</p>
	<p>Toda la gente bailando en la calle Juro que voy a cantar hasta f. _____ me desmaye Le pido a Dios g. _____ mi voz no me falle De este nivel h. _____ estoy ya no me baja nadie Le prometí a mi madre</p>
	<p>Bailando así es i. _____ me gusta, como la cintura al ritmo se ajusta j. _____ me tiene loco toda esta soltura Su movimiento es una dulzura</p>

8. Lee la siguiente canción de la cantante colombiana, Shakira “La bicicleta”.

<p>Nada voy a hacer Rebuscando en las heridas del pasado No voy a perder Yo no quiero ser un tipo de otro lado A tu manera descomplicado En una bici que te lleve a todos lados Un Vallenato, desesperado Una cartica que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti La que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti</p> <p>Puedo ser feliz Caminando relajada entre la gente Yo te quiero así Y me gustas porque eres diferente</p> <p>A mí manera, despelucado En una bici que me lleve a todos lados Un Vallenato desesperado Una cartica que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti La que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti</p> <p>Ella es la favorita, la que canta en la zona Se mueve en su cadera como un barco en las olas</p>	<p>Tiene los pies descalzos como una niña que adora Y su cabello es largo, son un sol que te antoja</p> <p>Le gusta que le digan que es la niña, la lola Le gusta que la miren cuando ella baila sola Le gusta amar la casa, que no pasen las horas Le gusta Barranquilla, le gusta Barcelona</p> <p>Lleva, llévame en tu bicicleta Oyeme, Carlos, llévame en tu bicicleta Quiero que recorramos juntos esa zona Desde Santa Marta hasta La Arenosa</p> <p>Lleva, llévame en tu bicicleta Pa' que juguemos bola y trapo alla chancleta Quizá a Piqué algún día le muestras el Tayrona Después no querrá irse pa' Barcelona</p> <p>A mí manera, descomplicado En una bici que me lleve a todos lados Un Vallenato desesperado Una cartica que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti La que yo guardo donde te escribí</p> <p>Que te sueño y que te quiero tanto Que hace rato está mi corazón Latiendo por ti, latiendo por ti</p> <p>Lleva, llévame en tu bicicleta (2x) Oyeme, Carlos, llévame en tu bicicleta Quizá a Piqué algún día le muestras el Tayrona Después no querrá irse pa' Barcelona</p>
---	---

8.1 La historia retrata:

- _____ a. recuerdos de dos amigos
- _____ b. una historia antigua de amor
- _____ c. dos amigos que no se veían hace un rato

8.2 A pesar de un pasado con heridas:

- ☐ a. los cantantes deciden olvidarlo y seguir con la relación
- ☐ b. los cantantes deciden romper con su relación
- ☐ c. los cantantes recuerdan su antigua relación

8.3 Un vallenato es:

- ☐ a. un vendedor de flores
- ☐ b. una bici muy grande
- ☐ c. un instrumento musical

8.4 La frase “se mueve en su cadera como un barco en las olas” quiere decir:

- ☐ a. la chica no tiene habilidad para la danza
- ☐ b. la chica mueve sus caderas muy bien
- ☐ c. la chica mueve sus caderas en los barcos

8.5 Una persona descomplicada es:

- ☐ a. una persona que lleva una vida sana
- ☐ b. una persona que no le importan las demás
- ☐ c. una persona que lleva la vida con tranquilidad

8.6 ¿Qué actividades de ocio están presentes al largo de la canción?

8.7 Encuentra sinónimos para las siguientes palabras:

- a. sin esperanza _____
- b. deseo _____
- c. gritar _____
- d. chinela _____
- e. recoger _____
- f. fantasear _____
- g. cercano _____
- h. accesible _____

9. Estas son ubicaciones mencionadas en la canción de Shakira. Completa las imágenes con sus respectivos nombres. Haz una búsqueda en google.es para comprobar en que continente se quedan estas ubicaciones.

Santa Marta

Parque Nacional Natural Tayrona

Barcelona

Barranquilla



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____

9.1 En cierta parte de su canción Shakira afirma “*Quiero que recorramos juntos esa zona desde Santa Marta hasta La Arenosa*”.

La ciudad de Barranquilla fue nombrada La Arenosa, ¿sabes por qué?
¡Busca en google.es!

10. Tarea final: mi estilo de música favorito



Busca en Google.es informaciones sobre cantantes o grupos españoles e hispanoamericanos, dentro del estilo que tú prefieres, y elige uno/a.

Una vez elegido el cantante o músico prepara un trabajo escrito y una presentación oral para la clase.

Debes fijarte en las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es tu cantante/grupo favorito?
- ¿Qué tipo de música canta?
- ¿Cuál es la característica que más te gusta de ese cantante/grupo?
- ¿Cuál es su influencia en el mundo de la música española o hispanoamericana?
- ¿Qué presenta de diferente al público con respecto a los restantes cantantes?
- ¿Cuál es tu canción favorita de ese cantante/grupo?
- ¿Cuál es el mensaje de la canción?
- ¿Hay algo en la canción que te toca personalmente o que relacionas con algún momento/parte de tu vida? Puedes compartir una historia de tu vida en que esa canción te acompañó.

Apéndice 4 – Pre y pos-test



Nombre: _____ N.º : _____ Clase: _____
Fecha: _____ Evaluación: _____ Profesora: _____

- 1. El siguiente trozo de la canción de Ozuna está cambiado. Ordena las frases mientras la escuchas. Las vas a escuchar dos veces.**

https://www.youtube.com/watch?v=Dvpd9_5vuks

- _____ Síguelo bailando, que la música no pare
- _____ Me dice que quiere seguir
- _____ Baila conmigo mujer, que la noche solamente comienza
- _____ Síguelo bailando, que la música no pare
- _____ En tu mirada puedo ver lo que piensas
- _____ Una belleza ma'
- _____ Señorita con delicadeza, me pone loco, de la cabeza
- _____ En la monotonía no quiere seguir
- _____ Baila conmigo mujer, que la noche solamente comienza
- _____ En tu mirada puedo ver lo que piensa
- _____ Bailando, una belleza
- _____ Cómo a mí me gusta que la noche no se acabe
- _____ Llegó el fin de semana y ya quiere salir
- _____ Cómo a ti te gusta que la noche no se acabe

- 2. En este trozo de la canción de Ozuna, hay una actividad de ocio muy hablada por el cantante. ¿Cuál es esa actividad?**

2.1 Refiere ahora dos actividades de ocio que están implícitas en el trozo de la canción.

3. Ozuna es un cantante de nacionalidad puertorriqueña. El habla de Puerto Rico es una variedad del español que presenta diferentes características dialectales. Refieres tres características distintitas de esta variedad.

4. Subraya un relativo en el trozo de la canción y reescribe una frase.

5. Elige la opción correcta.

a. Las chicas ... estaban aquí son muy juerguistas.

_____ quienes _____ que

b. Éstos son mis amigos del fútbol de ... te hablé ayer.

_____ quienes _____ que

c. No está, fue a la ciudad ... vivió hasta los cinco años.

_____ cuanto _____ donde

d. Fue en marzo ... empecé las clases de música.

_____ cuando _____ que

6. Completa las frases con *que, como, cuando* o *donde*.

Fue...	en el parque (1) _____ estuve con tu primo.
	en invierno (2) _____ esquí por primera vez.
	así (3) _____ lo hice todo
	de esta manera (4) _____ conseguimos hacer el viaje.
	en mi casa (5) _____ celebramos el cumple de Mari.
	el martes (6) _____ bailé contigo.

7. Lee el trozo de la canción de Anuel AA con Romeo Santos *Ella quiere beber* y contesta a las preguntas.

*Quando una mujer decide ser mala y no quiere dueño
Probablemente un hombre la engañó en su vida, sin sentimientos
Rumba, el pasado lo enterró en la tumba
La mala tiene vida, la buena es la difunta*

*Ella quiere beber, ella quiere bailar
Su novio la dejó y lo quiere olvidar
Ella se entregó y el tipo le falló
Y por eso se va a rumbear (...)*

8.

8.1.1 La canción retrata:

- d. ____ una mujer con mala suerte en la vida
- e. ____ una mujer que no quiere dueño
- f. ____ una mujer que ha sido engañada por alguien

8.1.2 La chica de la canción quiere:

- d. ____ olvidar su pasado
- e. ____ bailar por la noche
- f. ____ salir con sus amigas

8.1.3 La frase “ella se entregó y el tipo le falló” quiere decir:

- d. ____ la chica se entregó a la policía
- e. ____ la chica se enamoró por el tipo
- f. ____ la chica salvó la vida a un tipo

8.1.4 Según el cantante, una chica sin dueño es una chica sin:

- d. ____ novio
- e. ____ padres
- f. ____ familia

9. Fíjate en la frase “La mala tiene vida, la buena es la difunta.” ¿Qué crees que el cantante quiere decir? Contextualízala con el mensaje de la canción.

10. Encuentra sinónimos para las siguientes palabras:

menospreciar _____
propietario _____
hoyo _____
cruel _____

11. Identifica las siguientes actividades de ocio.



a. _____



b. _____



c. _____

- 12.** *La tecnología puede ser una parte de una infancia saludable (...) pero pasar demasiado tiempo delante de pantallas puede ser malo.*

<https://kidshealth.org/es/parents/tv-affects-child-esp.html>

Fíjate en la frase de arriba y coméntala. Como apoyo a tu texto debes referir las actividades de ocio que conoces y que están relacionadas con la tecnología. Escribe las ventajas y desventajas de esas actividades. Puedes compararlas con otro tipo de actividades de ocio que no estén relacionadas con la tecnología y decir porque unas son mejores que otras. Escribe un texto con 100 a 120 palabras.

[illegible]

Apéndice 4.1 - Corrección del pre-test y pos-test

1. 11/13

4

5

13/11

6

7

3

2

8

9

10

12

1

14

2. La actividad es bailar.

2.1 Las actividades de ocio que están implícitas en el trozo de la canción son escuchar música y salir de copas/con amigos.

3. - Existe seseo, es decir, no hay diferenciación entre la *S* y la *C* (cocer suena como coser);

- Cambio de la *S* por *J*. Ej: nojotros;

- Elisión de la *d* final. Ej: verdá, usté;

- Eliminación de la *d* intervocálica: Ej: cansao (cansado), Pelao (pelado)

- Se prefieren los diminutivos terminados en *-ico* e *-ica* para palabras con sílaba final con *T* (“Espere un momentico”, “El gatico ya comió”).

4. QUE. La chica que conocí ayer es hermana de Manuel.

5. a) que

b) quienes

c) donde

d) cuando

6. 1. Donde

2. Cuando

3. Como

4. Como

5. Donde

6. Cuando

7.

8. 8.1.1 c

8.1.2 a

8.1.3 b

8.1.4 a

- 9.** “O mal tem vida, o bem está morto”. Hoy en día la mayoría de las personas hace daños a las otras y cada vez más hay relaciones tóxicas. Así, en la canción ocurre lo mismo porque la canción cuenta que una chica ha sido traicionada por un chico y ahora quiere salir con sus amigos y olvidar su pasado.

10. Olvidar

Dueño

Tumba

Mala

11. a) Dibujar

b) Chatear

c) Bañarse en la piscina

Apêndice 4.2 - Matriz de correção del pre y pos-test

Operacionalização das competências	Competências	Itens	Ponderações	Cotações	Tabela de correção (critérios)
Audição (compreensão oral)					
Compreende o conteúdo do texto oral: -Escolhe o texto adequado	Compreensão oral	1.	4,2 pts	0,3 x 14	Certo/errado
Compreende o conteúdo do texto oral: - Reflete e escreve sobre o conteúdo do texto oral	Compreensão oral	2. 2.1.	0,5 pts 0,25 pts x 2 (0,25 para cada atividade mencionada)	1	Certo/Errado
sobre a variedade dialetal presente no conteúdo do texto oral	Competência sociocultural Produção escrita	3.	1 pt (0,7 pts para 3 características dialetais + 0,3 pts para 3 exemplos das características)	1	Características dialetais + exemplos
Identifica elementos gramaticais no conteúdo do texto oral e exemplifica	Linguística Produção escrita	4.	0,5 (0,1 pts para identificar elemento gramatical + 0,4 pts para escrever um exemplo)	0,5	Certo/Errado
Gramatical					
Completa as frases corretamente utilizando a estrutura adequada	Linguística	5. 6.	0,3 pts x 4 0,3 pts x 6	1,2 1,8	Certo/Errado
Leitura e compreensão					
Compreende o conteúdo do texto escrito: -Seleciona conteúdos específicos;	Compreensão escrita	7. 7.1 7.2 7.3 7.4	0,5 pts x 4	2	Certo/Errado
Compreende o conteúdo do texto escrito: -Fornece informações de acordo com o texto utilizando as próprias palavras	Produção escrita	8	1,3 pts: 0 - 0,3 pts ou 0,4 - 0,7 pts ou 0,8 - 1,3 pts	1,3	0 - 0,3 pts interpreta a frase de uma forma confusa e não contextualiza com texto escrito; 0,4 - 0,7 pts interpretação pouco clara da frase citada e não contextualiza com o texto escrito; 0,8 - 1,3 pts boa interpretação da frase citada + contextualização do texto escrito
Compreende o conteúdo do texto escrito: -Seleciona conteúdos específicos;	Compreensão escrita	9.	0,3 pts x 4	1,2	Certo/Errado
Vocabulário					

Aplica vocabulário da unidade	Produção escrita	10	0,2 pts x 3	0,6	Certo/errado Nota: o erro ortográfico implica a total desvalorização do item Nota: é aceite que o aluno identifique outra atividade que esteja relacionada com a imagem, mas é apenas cotado metade do valor total de cada item
Produção escrita					
Produce um texto simples, com cerca de 100 palavras, sobre um dos tópicos estudados	Produção escrita	11.	5,2 pts: 0 – 1,5 1,6 - 2,5 2,6 – 3,2	5,2	5,2 pts: 0 – 1,5 - deficiente organização da informação, erros de ortografia de nível, erros de estrutura impeditivos da compreensão/comunicação; 1,6 – 2,5 - alguma incoerência na organização da informação, alguns erros de ortografia de nível; 2,6 – 3,2 - organização coerente da informação, erros de ortografia e de estrutura irrelevantes.

Apéndice 4.3- Tabla de corrección del pre-test

Preguntas	1	2	2.1	3	4	5 a)	b)	c)	d)	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	8.1	8.2	8.3	8.4	9	10 a)	b)	c)	d)	11 a)	b)	c)	12	Punt. Final	
Puntuación	4,2	0,5	0,5	1	0,5	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	5,2		
A. No.1	2,4	0,5	0,5	0	0,1	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0,3	0	0	0,2	0	3,3	11,45	
A.C. no. 3	3,6	0,5	0,5	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0	0,2	0,2	0	2,2	11,45	
A.D. no. 4	1,8	0,5	0	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0	0,3	0	0	0,2	0,2	0	0	6,8	
B.A. no. 5	3	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0	0	0,3	0	0	0	0	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0,2	0	3,2	10,35	
B.S. no. 6	2,4	0	0,5	0,2	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0	0	0	0	0	3,2	3,2	11,75	
C.S. no. 8	1,3	0,5	0	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0	0	0,2	0	2,2	7,1	
C.S. no. 9	1,8	0	0	0	0,2	0	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,3	0,3	0,2	0,2	0	3,5	9,8	
CE. no.10	2,4	0,5	0,5	0	0	0	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0	3,2	11	
F. no.12	1,2	0,5	0,5	0	0	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0,7	0	0	0	0,3	0	0,2	0,2	0	3,3	9,65
I. no. 13	1,8	0,5	0,5	0	0	0	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0,5	0,5	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0,2	0	2,2	10	
M.S. no. 14	1,2	0	0	0	0	0,3	0	0	0	0,3	0	0	0,3	0,3	0,3	0,5	0	0,5	0,5	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0	1,8	8,9		
M.M. no.15	1,5	0,5	0,7	0	0	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,3	0	0,2	0	3	9,8		
M.B. no. 16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
P. no. 17	2,4	0	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0,2	0	1,2	7,7		
RE. no.18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
RU. no. 19	1,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0	0	1,5	7,6		
T. no. 20	3,6	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0	0,2	0	2,3	10,85		
W. no.30	0	0,5	0,5	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0	0	0	0	0	2,2	6,3		

◆ Estos alumnos no realizaron el pre-test porque faltaron a la clase y no justificaron sus faltas.

Apéndice 4.4 - Tabla de corrección del Pos-test

Preguntas	1	2	2.1	3	4	5 a)	b)	c)	d)	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	8.1	8.2	8.3	8.4	9	10 a)	b)	c)	d)	11 a)	b)	c)	12	Punt. Final	
Puntuación	4,2	0,5	0,5	1	0,5	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	5,2		
A no.1	4,2	0,5	0,25	0,2	0,1	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,3	0,3	0,3	0	0,2	0,2	0	4	15,6
A.C. no. 3	2,4	0,5	0,25	0	0	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0	0,2	0,2	0,1	2,5	9,65	
A.D. no. 4	4,2	0,5	0,5	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,7	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	3	14,1	
B.A. no. 5	4,2	0,5	0,25	0	0,25	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0	0	0,3	0,2	0,2	0,2	4,8	15,7	
B.S no. 6	4,2	0,5	0,25	0	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0	4,4	16,65	
CA. no. 8	2,7	0,5	0,25	0	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	3,3	11,05	
C.S. no. 9	4,2	0,5	0,25	0,2	0	0	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0,3	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	3,3	14,65	
CE. no.10	4,2	0,5	0,5	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0,3	0	0	0,5	0,5	0,5	1,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	4,2	15,7	
F. no. 12	4,2	0,5	0,5	0,35	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0	0,5	0,5	0,5	1,3	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	4	15,25	
I. no. 13	4,2	0,5	0,5	0,35	0	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0	0	0,5	0,5	0,7	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	3	12,9	
M.S. no. 14	4,2	0,5	0	0	0	0,3	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	2	11,6	
M.M. no.15	4,2	0,5	0,7	0,5	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0	0	0	0,5	0,5	1	0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	4,5	16,1	
M.B. no. 16	4,2	0,50	0,5	0	0,5	0,3	0,3	0	0	0,3	0	0,3	0	0	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,3	0,3	0	0	0,2	0,1	4,3	15,2	
P. no. 17	4,2	0	0,25	0,2	0,5	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	3	13,7	
RE. no.18	4,2	0,4	0	0	0,5	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,2	0	0	0	0	0	0	0,1	1,7	11,2	
RU no. 19	4,2	0,5	0	0	0	0	0	0	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0,3	0	0,3	0,2	0,2	0,1	1,8	11,1	
T. no. 20	4,2	0,5	0,25	0,4	0,4	0,3	0	0,3	0	0,3	0,3	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,7	0	0,3	0	0,3	0,2	0	0,2	3	13,8	
W. no.30	4,2	0,5	0,4	0,7	0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0	0	0	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0	0	0	0	0,2	0,2	0,1	3	13,7	

Apêndice 5 - Tabla de corrección de la tarea final

PESO 20 %	2.º PERIODO						
200 %	CRITÉRIOS						
	INTERAÇÃO ORAL	Âmbito Gramatical e Vocabular	Correção-Controlo Gramatical, Vocabular, Fonológico	Fluência	Desenvolvim. Temático – Coerência e Coesão	Interação e comunicação estratégica	
N.º	Nome	40-30-10-0	20-10-5-0	60-40-20-0	40-20-10-0	40-20-10-0	TOTAL
1	A.	30	15	40	30	30	145/14,5
2	AC.	25	15	35	15	25	115/11,5
4	AD.	0	0	0	0	0	0
5	B.A.	35	20	55	30	30	170/17
6	B.S	30	20	50	30	30	160/ 16
8	CA.	30	10	50	20	25	135/13,5
9	CT.	25	10	50	35	30	150/15
10	CE.	25	10	50	35	30	150/15
12	F.	25	10	40	35	30	140/14
13	I.	35	20	55	30	30	170/17
14	M.S.	0	0	0	0	0	0
15	M.M.	25	15	35	15	25	115/11,5
16	M.B.	30	10	50	20	25	135/13,5
17	P.	30	20	50	35	25	160/16
18	RE.	15	10	30	25	25	105/10,5
19	RU.	25	15	30	25	20	115/11,5
20	T.	25	15	50	30	30	150/15
30	W.	30	20	50	35	25	160/16

Apéndice 5.1 - Tabla de observaciones de la tarea final

Alumnos + Cantantes	Observaciones/ Errores	Evaluación provisoria
BS. + T. (Ozuna)	BS. - Buena pronuncia/ para que se olvida de tudo todo, vamos a poner la música que eseollimos elegimos; T. – Nivel (ha pronunciado la V)	15/16
A. (Gente de zona)	Se toraron (volvieron) aínda (aún) más conocidos dos mil y catorce	13/14
F. (Daddy Yankee)	Porque él eres es Dos mil y diecisiete Trabajo poco original Presenta una buena fluencia, aunque con algunos errores básicos de nivel	15
BA + I. (Maluma)	Muy bien presentada Buen PPT Buena capacidad de reflexión	17
CE. + CA. (Anuel AA)	Buen trabajo, pero sin PPT CA. - Mil novecientos y noventa y dos	14
RE. (Juan Valderrama)	Esfuerzo para presentar, alumno nuevo, nunca había hecho nada Voy apresenstar Mil novecentos (novecientos) y treinta y cinco Es un cantor (cantante)	11
RU. + CT. (Ricky Martin)	Trabajo y PPT muy cortos Poca capacidad de reflexión CA. Sueeo éxito RU. Mil novecientos y noventa y nueve Alumno RU habló muy poco Me gusta muy mucho el cantante	CT. 14 RU.12/13
W. + P. (Nicky Jam)	P. --Perte Cerca Alumnos muy esforzados Trabajo organizado Los dos alumnos cometen algunos errores de nivel	16
M. B. (Hatsune Miku)	M.B habla muy bien Buena capacidad de reflexión Tema original Sin PPT pero llevó los contenidos con un buen hilo conductor	14
MM. + AC. (J Balvin)	Trabajo corto Poca originalidad Ideas poco desarrolladas Pocos errores de nivel Se podrían tener esforzado más para obtener una mejor calificación	13

Apéndice 5.2 - Matriz de corrección de la tarea final

<i>Interação Oral 200%</i>										
Nível	Âmbito gramatical e vocabular	Pont.	Correção/Controlo gramatical, vocabular, fonológico	Pont.	Fluência	Pont.	Desenvolvim. Temático/Coerência e Coesão	Pont.	Interação e comunicação estratégica	Pont.
Nível 3	Para satisfazer as necessidades comunicativas usa: - Um leque de padrões frásicos variados - Expressões variadas - Vocabulário vasto	40	Usa boa correção: -Um preparatório lexical variado; -Estruturas gramaticais adequadas Pronuncia sempre clara para ser entendida	20	Produz enunciados: -Longos; -Sem pausas; -Com reformulações muito pontuais	60	Fornece informação relevante. Liga frases com conectores elementares e mais frequentes.	40	Estabelece contactos, utilizando as expressões comuns e adequadas. Exprime-se e reage a um leque de funções linguísticas variadas. Pede e dá informações Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.	40
Nível 2	Para satisfazer as necessidades comunicativas usa: - Um leque de padrões frásicos limitado; - Expressões com algumas incorreções - Vocabulário simples	30	Usa com alguma incorreção: -Um repertório lexical limitado; -Estruturas gramaticais	20	Produz enunciados: -Curtos; -Com pausas; -Com reformulações frequentes	40	Fornece alguma informação relevante. Liga frases com conectores elementares e mais frequentes cometendo alguns erros.	20	Estabelece contactos, utilizando expressões limitadas ou inacabadas. Exprime-se e reage a um leque de funções linguísticas muito simples. Revela alguma comunicação estratégica. Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.	20
Nível 1	Para satisfazer as necessidades comunicativas usa: - Um leque de padrões frásicos muito limitado; - Expressões com muitas incorreções - Vocabulário simples/incorrecto	10	Usa com muita incorreção: -Um repertório lexical limitado; -Estruturas gramaticais Pronúncia de difícil entendimento	5	Produz enunciados: -Muito curtos/isolados; -Com muitas pausas -Não reformula	20	Fornece informação irrelevante. Não liga frases com conectores elementares e mais frequentes. Comete muitos erros	10	Evita estabelecer contactos, assumindo-se como ouvinte. Exprime-se, mas de modo incompleto reagindo com concordância e sem estimular o interlocutor Revela ausência de comunicação estratégica. Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.	10
	- Não atinge nível 1	0	- Não atinge nível 1	0	- Não atinge nível 1	0	- Não atinge nível 1	0	- Não atinge nível 1	0

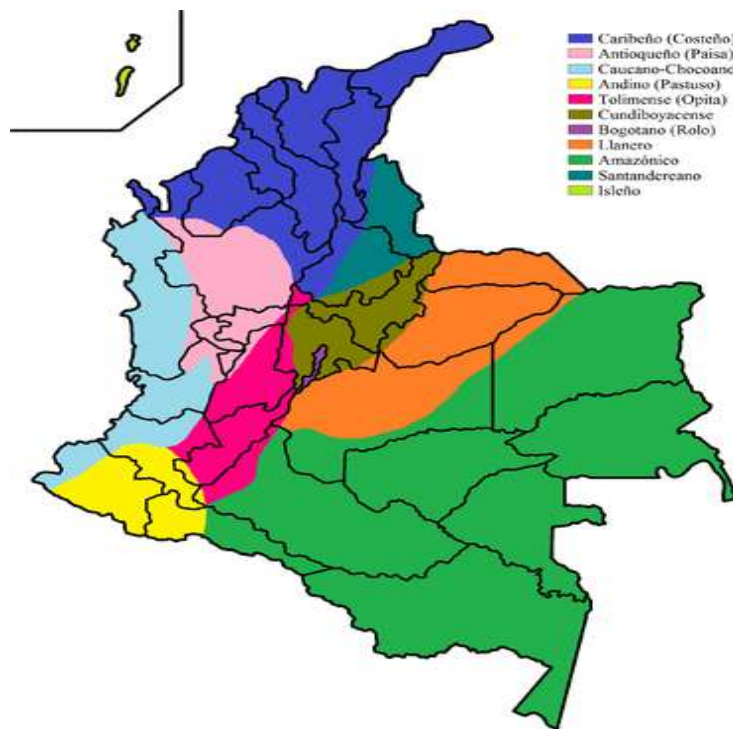
Apéndice 6 - Materiales complementares

Apéndice 6.1 – Variedades dialectales en Colombia



Colombia³⁶:

Es un país ubicado en América del Sur (sudamérica) que limita con Ecuador, Perú, Venezuela, Panamá y Brasil y es el único de esta región con costas hacia el Mar Caribe y el Océano Pacífico. Es importante tener en cuenta las particularidades geográficas del país porque han sido fundamentales en la formación de los diferentes dialectos, ya que la división causada por la Cordillera de los Andes ha participado en la generación de dos grupos de dialectos: el costeño y el del interior.



- Existe seseo, es decir, no hay diferenciación entre la *S* y la *C* (cocer suena como coser).

³⁶Disponible en: <http://aarontraducciones.es/el-espanol-hablado-en-colombia/>

- Se prefieren los diminutivos terminados en –ico e –ica para palabras con sílaba final con *T* (“Espere un momentico”, “El gatico ya comió”).

- No hay universalidad en cuanto al uso del “usted” o el “tú” y en gran medida dependerá de la región y la relación entre las personas. En el dialecto bogotano el “usted” se utiliza en general, incluso para familiares, parejas y amigos. En el dialecto costeño, lo normal es utilizar el tuteo y dejar el “usted” para situaciones formales.

- Hay zonas del país donde se utiliza el voseo, que es correspondiente al uso del pronombre vos en vez tú en la segunda persona del singular. (para el presente del indicativo los verbos se conjugan: vos venís – tú vienes, vos comés – tú comes)

Palabras y expresiones:

- Cuando se enojan las comadres, se dicen las verdades → “Quando se zangam as comadres dizem-se as verdades” significa que quando as pessoas estão zangadas irão dizer o que toda a verdade sobre o que pensam sobre elas;
- Habla más que una lora mojada → “He speaks more than a wet parrot” – significa que determinada pessoa fala muito;
- Echar los perros → “Juan le está echando los perros a María”- significa namoricar, flertar.

Apéndice 6.2 – Variedades dialectales en Puerto Rico



Puerto Rico³⁷:



(Puerto Rico y los países al su alrededor)³⁸

- Puerto Rico es un estado libre asociado de los Estados Unidos de América;
- Es la isla más pequeña de las Antillas mayores, al noreste del Caribe;
- **San Juan** es su **capital** y se sitúa en la costa nororiental de la isla;
- El español y el inglés son lenguas oficiales en Puerto Rico.
- El español es utilizada como primera lengua y el inglés como segunda en la educación y, en general, en todos los ámbitos.

Los rasgos lingüísticos:

- Seseo;
- Cambio de la S por J. Ej: nojotros;
- Elisión de la d final. Ej: verdá, usté ;
- Eliminación de la d intervocálica: Ej: cansao (cansado), Pelao (pelado)

³⁷ Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/puertorico/sanjuan.htm


³⁸ Disponible en: <https://images.app.goo.gl/sawyVUHKwSNB2mGc7>

Apéndice 7 – Los relativos



LOS RELATIVOS...

- Los pronombres relativos introducen oraciones de relativo, es decir, oraciones que aportan información adicional con respecto a un elemento de la oración principal que se denomina **antecedente**;
- Deben escribirse sin tilde a la diferencia de los pronombres interrogativos (qué, cuál...).

At the bottom left of the slide, there are small navigation icons: a left arrow, a right arrow, a magnifying glass, and a circular arrow.

LOS RELATIVOS...

Formas variables			
Singular		Plural	
masculino	feminino	masculino	feminino
quien		quienes	
cual		cuales	
cuyo	cuya	cuyos	cuyas
cuanto	cuanta	cuantos	cuantas

LOS RELATIVOS...

Los relativos invariables y neutros

- **Que (invariable)** – **se refiere a personas y/o cosas.** ej.: Los alumnos que estudiaron no harán una composición sobre el tema.
- **Lo que (neutro)** - **se usa para referirse a ideas o cosas = la cosa que, la acción que, eso que.**
Ej.: Lo que necesitas es más tiempo. Lo que me dices es espantoso.
- **El que, lo(s) que, la(s) que** - **se refieren a un nombre ya mencionado y se usan para evitar la repetición del sustantivo.** Ej.: Los alumnos que estudiaron y los que sacaron buenas calificaciones no harán otra prueba.

LOS RELATIVOS...

	en portugués	en español	
¡Fíjate!	que	cuando	Ej.: Fue em verano cuando empecé a practicar deporte
		como	Ej.: No es así como se juega al ajedrez.
		donde	Ej.: Es en Salamanca donde yo quiero passar las vacaciones.
		Por lo que	Ej.: es por eso por lo que estoy aquí



Apéndice 8 – Producción escrita

¡Para casa! Producción escrita.

(...)el futuro es lo digital, han dado el paso dejando atrás los discos físicos. Sus salidas: **las ventas digitales o los servicios de streaming.**

<https://www.lavozdegalicia.es/noticia/tendencias/2015/01/05/ganan-dinero-musicos-hoy-dia/00031420475377169415564.htm>

Fíjate en la frase de arriba y coméntala. Como apoyo a tu texto debes referir las actividades de ocio que están involucradas en este nuevo mundo digital y como las mismas cambiaron el mundo de la industria musical. Describe lo que consideras que son las ventas digitales y explica sus ventajas y desventajas en un texto con 100 a 120 palabras.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Observaciones finales

Antes de cerrar este informe, me gustaría aprovechar esta última oportunidad para referir determinados puntos que considero que fueron importantes para la realización de todo el mi proceso de intervención y enseñanza.

Con respecto al primer contacto con los alumnos para la aplicación del cuestionario, gustaría de subrayar que ese fue el primer punto de partida para que pudiese desarrollar toda mi unidad didáctica. Sin duda que los cuestionarios son instrumentos importantísimos para la planificación de clases pues de acuerdo con Venegas (2008, p.58) el cuestionario es uno de los instrumentos de uso universal en el campo de la investigación social y una técnica de recolección de datos ampliamente difundida en la investigación educativa. Así, a través del levantamiento de datos, me fue posible percibir por donde podría empezar mi unidad didáctica para que tuviese los alumnos motivados.

Otras herramientas igualmente importantes en la parte de la evaluación formativa fue la construcción de matrices, su utilización me permitió obtener un visión mas justo de la corrección de las pruebas y también de la atribución de evaluaciones en la parte de los trabajos de interacción oral. Si las instituciones de educación hablan, este siglo, en formar jóvenes creativos, lideres y con perfiles humanistas, es necesario que haya profesores con buen profesionalismo y capaces de evaluar todos los alumnos de una forma individual y justa.

Con respecto a mi experiencia apenas puedo describirla como increíble. Además, toda ella me admitió ser una especie de observadora de mí misma, permitiéndome también cambiar algunas creencias que tenia con respecto a la enseñanza dentro de la clase. Todas las experiencias en el aula, el refuerzo positivo y todos mis esfuerzos me ayudaron a mejorar mi desempeño como futura profesora y me ayudaron a superar mis miedos cuando estaba a ser observada en mis clases.

Relativamente a la profesora cooperante, aprecié realmente su disposición en recibirme y la forma como me trató. Con ella aprendí que el respeto entre alumnos y los profesores es posible sin una posición grosera, una vez que hizo siempre valer su autoridad en el aula y nunca gritó a los estudiantes.

Al final, toda esta experiencia fue excepcional y enriquecedora no solo como una futura profesional pero también me hizo crecer en cuanto ser humano.

